



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PAULO CESAR FERNANDES DA ROSA JUNIOR**

**A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA EGRESSAS  
ATENDIDAS PELO PRONATEC**

Rondonópolis – MT

2017

**PAULO CESAR FERNANDES DA ROSA JUNIOR**

**A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA EGRESSAS  
ATENDIDAS PELO PRONATEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação: Linguagens, cultura e produção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan

Rondonópolis – MT

2017

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R788e Rosa Junior, Paulo Cesar Fernandes da.  
A experiência da educação profissional para egressas atendidas pelo PRONATEC  
/ Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior. -- 2017  
144 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Marlon Dantas Trevisan.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Pragmatismo. 2. Experiência discente. 3. Educação profissional. 4.  
PRONATEC. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT

Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA EGRESSAS ATENDIDAS PELO PRONATEC"**

AUTOR: Mestrando Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior

Dissertação defendida e aprovada em 07/04/2017.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador      Doutor(a)      Marlon Dantas Trevisan  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

Examinador Interno      Doutor(a)      ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo      Doutor(a)      Leoni Maria Padilha Henning  
Instituição :      Universidade Estadual de Londrina

Examinador Suplente      Doutor(a)      Carmen Lúcia Sussel Mariano  
Instituição :      UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,07/04/2017.

*Dedico este trabalho a minha mãe, Valéria Pinto Fernandes da Rosa, que me ensinou que a verdadeira educação não desiste nunca de acreditar que é possível transformar a realidade de um aprendiz.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, à luz e ao amor eterno.

À minha esposa, Waldirene dos Santos Garcia Fernandes, que me apoiou em todas as situações possíveis e adversidades que acompanharam a resolução deste trabalho. Seja na mão que ampara, seja no braço que impulsiona na continuidade da labuta.

Ao professor Dr. Marlon Dantas Trevisan, mestre e amigo, por acreditar que uma pesquisa acerca da Educação Profissional poderia contribuir para as pesquisas dedicadas à educação.

À professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning, pesquisadora referência em filosofia da educação e autoridade na filosofia de John Dewey, por crer que uma pesquisa que unisse a filosofia deweyana e a Educação Profissional possa contribuir para as reflexões que envolvem os estudos pedagógicos.

À professora Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, eminente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), pelas contribuições fundamentais para a melhoria deste trabalho.

Aos demais professores do PPGEd, por nos fornecerem a base necessária para que pudéssemos construir as aspirações da jornada de um pesquisador.

Aos meus colegas da turma do mestrado em Educação de 2015, pelo espírito de solidariedade e também pelas contribuições para o enriquecimento do trabalho.

Às professoras Dra. Cancionila Jankovski Cardoso (Kátia) e Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelo grande exercício ao avaliar nossos projetos de pesquisa na disciplina de Aportes Teóricos, contribuindo, significativamente, para o amadurecimento de nossas pesquisas.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI – Mato Grosso), pela generosidade em me oportunizar o tempo precioso para que pudessem ter sido realizados estudos importantíssimos de aprofundamento teórico e metodológico.

Ao gerente da unidade SENAI de Rondonópolis, Carlos Eduardo Braguini, pela atenção disponibilizada, no intuito de fornecer dados relevantes sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em Mato Grosso.

À coordenadora de educação, Keyla Lyane Silva do Prado, e também às assessoras pedagógicas do SENAI Rondonópolis, pelas reflexões inspiradas em conversas a respeito da Educação Profissional no município.

Aos colegas instrutores do SENAI, pelo fornecimento de múltiplas óticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, numa instituição de ensino técnico.

Às minhas estimadas alunas, que se dispuseram a fornecer entrevistas, a fim de que a voz do jovem fosse ouvida, no que tange às políticas públicas a eles dirigidas.

*Nós temos que preparar nossas crianças não para o mundo do passado, não para o nosso mundo, mas para o mundo delas, o mundo do futuro. (JOHN DEWEY).*

## RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, se propõe a refletir sobre a experiência de jovens que fizeram um curso técnico no âmbito do contraturno, em concomitância com o Ensino Médio regular. As egressas cursaram a Educação Profissional (EP), através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Analisando as experiências das discentes, procurou-se apontar-lhes aspectos do vivido, merecedores de relevância, a partir do ponto de vista destes sujeitos. A pesquisa parte de uma visão fenomenológica pragmatista, mais centrada na filosofia de John Dewey, pela afinidade deste autor com aspectos teóricos da EP. Com relação aos dados de campo, aplicaram-se entrevistas semiestruturadas, realizadas em meio digital. Nas análises, perceberam-se particularidades da EP, como o aparecimento da referencialidade simbólica, que vincula conceitos a relevantes aspectos do vivido, bem como propriedades já conhecidas da EP, tais quais o vínculo entre demandas do mercado de trabalho e o ideário industrialista na experiência das egressas. Essas são reflexões que sinalizam para a necessidade de novas políticas públicas, que almejem unir educação, juventude e mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Pragmatismo. Experiência Discente. Educação Profissional. PRONATEC.



## ABSTRACT

This research was developed within a qualitative approach and it aims to reflect about the experience of young people who made a technical course simultaneously the regular high school. The participants of this study are former professional education students who participated of the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC). This investigation attempts to analyze the students' experiences through their narratives about what has been lived and their perspectives. The research is based on a pragmatic phenomenological approach, centered in John Dewey's philosophy. The choice is justified by the approximation of Dewey's theories with theoretical aspects of the professional education. The data were collected through semi structured interviews made in virtual environment. The analysis showed some professional education particularities, such as the appearing of symbolic referentiality, which connects concepts to relevant aspects of subjects' experiences and professional education properties. These characteristics reflects the bonds among job market demands and the industrialist ideals of the participants. The reflections raised from this investigation aims to point out the need to create new public policies which connect education, youth and the world of work.

**Keywords:** Pragmatism. Students' experience. Professional Education. PRONATEC.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas PRONATEC de cursos técnicos em Mato Grosso	37
Quadro 2 – Matrículas PRONATEC de cursos técnicos no Brasil	37
Quadro 3 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Lara	82
Quadro 4 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Joana	91
Quadro 5 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Karen	105
Quadro 6 – Inferências acerca da experiência discente	123

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola de Aprendizes Artífices do Rio de Janeiro .....	27
Figura 2 – Prédio da Pinacoteca e do Liceu de Artes e Ofícios (1905).....	29
Figura 3 – Escola SENAI Anchieta, Vila Mariana (1954) .....	32
Figura 4 – Coral Vozes do SENAI em apresentação.....	89
Figura 5 – Microdestilaria de etanol.....	100
Figura 6 – Início da defesa dos projetos no “Grand Prix de Inovação” (2016).....	111

## LISTA DE SIGLAS

<b>AL</b>	Alagoas
<b>ALL</b>	América Latina Logística
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BMC</b>	Business Model Canvas
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CFESP</b>	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
<b>CRAS</b>	Centros de Referência de Assistência Social
<b>DOCOMOMO</b>	<i>International Working Party for Documentation and Conservation of Buildings, Sites and Neighbourhoods of the Modern Movement</i>
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>ES</b>	Educação Superior
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>FIEA</b>	Federação das Indústrias de Alagoas
<b>FIEMT</b>	Federação das Indústrias de Mato Grosso
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ISSCT</b>	<i>International Society of Sugar Cane Technologists</i>
<b>KC1</b>	Cloreto de potássio
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MD</b>	Ministério da defesa
<b>MDIC</b>	Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento social
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>OP</b>	Orientação Profissional
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PcD</b>	Pessoas com Deficiência
<b>ProJovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SEDUC</b>	Secretarias de educação
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SENAT</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
<b>SESP</b>	Serviço de Ensino e Seleção Profissional
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SisTec</b>	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	24
<b>1.1 As escolas de aprendizes artífices</b> .....	26
<b>1.2 Liceu de Artes e Ofício</b> .....	28
<b>1.3 Composição e organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)</b> .....	30
<b>1.4 O PRONATEC</b> .....	35
<b>2 APORTES TEÓRICOS</b> .....	41
<b>2.1 O Pragmatismo</b> .....	41
2.1.1 Significado, efeito e verdade .....	42
2.1.2 Crença, dúvida e hábito .....	44
2.1.3 A questão fenomenológica .....	45
<b>2.2 Aspectos da filosofia de John Dewey</b> .....	48
2.2.1 A crítica ao pensamento dualista .....	49
2.2.2 Experiência, estética e vida .....	51
2.2.3 Comunicação, linguagem e pensamento .....	54
2.2.4 A concepção deweyana de educação .....	62
<b>3 ANÁLISE DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EXPERIÊNCIA DE EGRESSAS DESTA MODALIDADE EDUCATIVA</b> .....	67
<b>3.1 Ambiente de pesquisa</b> .....	69
<b>3.2 Sujeitos de pesquisa</b> .....	71
<b>3.3 Instrumento de coleta de dados</b> .....	72
<b>3.4 Sistemática de análise</b> .....	73
<b>3.5 Análises das entrevistas</b> .....	81
3.5.1 O discurso da egressa Lara .....	81
3.5.2 O Discurso da egressa Joana .....	90

3.5.3 O Discurso da egressa Karen.....	104
<b>3.6 Inferências acerca da experiência discente .....</b>	<b>122</b>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

Apesar de não ser incipiente em Educação Profissional, atualmente o Brasil tem dado maior ênfase a esse tipo de ensino, e isto pode ser comprovado com o advento da Lei 12.513/11, que, dentre outras mudanças, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Tendo em vista que este Programa tem como um de seus principais objetivos atender “estudantes do ensino médio da rede pública [...]” (BRASIL, 2011), tem havido um aumento no número de estudantes fazendo um curso técnico e nesse âmbito cabe uma investigação de como tal processo tem afetado esses discentes em sua experiência de vida.

Como professor de uma instituição de Educação Profissional<sup>1</sup>, pudemos vivenciar como o programa instaurou uma situação nova na escola técnica. O novo público que adentrou a instituição trouxe consigo desafios que dizem respeito a diferentes esferas da educação. Durante a nossa observação, vimos desafios que perpassam pela gestão educacional de um estabelecimento que se propõe a participar do PRONATEC, pela coordenação pedagógica, que teve que lidar com os novos desafios que esse público demandava e também pelo corpo docente, o qual teve, a nosso ver, que repensar muitas de suas metodologias, para que a formação profissional acontecesse da melhor forma possível. Essas circunstâncias seriam alguns dos possíveis caminhos para um pesquisador pensar e refletir acerca da Educação Profissional.

As situações apontadas acima, por si sós, nos instigam a empreender diferentes pesquisas no âmbito da Educação Profissional (EP), no sentido de que esta possa atender as demandas desses jovens, que, naquele momento, chegavam à escola, repletos de expectativas. Foi então que vimos surgir um interesse maior sobre tais sujeitos, o que nos provocou a tentar entender como viam esta experiência de estar estudando em uma nova modalidade educativa.

Nesse viés, começamos a trazer lembranças de nosso percurso de professor de linguagem, dentro da esfera de formação empregatícia que revelou alterações notadas nas rotinas dos alunos, no decorrer de um curso técnico. Esse processo acabou por gerar questionamentos quanto ao grau de contribuição na experiência de vida daqueles que adentram uma instituição de ensino técnico. Dessa forma, surgiram indagações como: Que

---

<sup>1</sup> Educação Profissional é compreendida, neste trabalho, como aquela modalidade educacional que procura integrar elementos educacionais, laborais, científicos e tecnológicos com vistas a apresentar significados relevantes para determinada profissão. A partir da apreensão destes significados e de sua aplicação no plano real, o estudante que se dedica a esta modalidade educacional poderá se inserir em determinados setores profissionais.



significados os alunos atribuem para a experiência que vivenciam na EP? Como essas significações afetam a vida dos que passaram pelo curso técnico?

Em nossa formação como docente de Letras, as questões dos significados, da semântica e dos sentidos sempre estiveram entre os nossos maiores interesses e paixões de estudos. A forma como o sentido transita dentre diferentes esferas da linguagem, revelando-nos concepções que interferem de forma indireta e direta no agir das pessoas, constitui-se como um norte de investigação, desde a nossa formação como acadêmico na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse raciocínio, voltamos nossa pesquisa, exposta nesta dissertação, para o aspecto de investigação dos caminhos significativos que a linguagem nos revelou e assim pensar como essas significações se vincularam à vida das pessoas que forneceram relatos acerca de sua experiência. Com base nesse pensamento, estabelecemos o tipo de pesquisa e a perspectiva mais adequada ao nosso objetivo como pesquisador.

A pesquisa, então, se constituiu como qualitativa e de campo, a partir de uma perspectiva fenomenológica. A visão adotada se fundamentou no pragmatismo clássico, incidindo mais sobre a figura de John Dewey. Essa perspectiva defende que não existem hierarquias entre os saberes intelectual ou prático, por isso não se pode abdicar de um em detrimento do outro. Com esse pressuposto, partimos para esta pesquisa, buscando investigar a fundo uma experiência de educação que pode, entre outras coisas, nos levar a contestar a tradição filosófica que tem apresentado o saber intelectual acima do saber prático.

Como objetivo geral, buscamos analisar os sentidos da EP na vida de egressos dos cursos técnicos atendidos pelo PRONATEC. Como objetivos específicos, enumeramos os seguintes tópicos: investigar a relação entre os sentidos que os discentes atribuem à experiência que os prepara para o mundo do trabalho; compreender como se dá, para os jovens, a reflexão que têm de si mesmos, a partir da experiência vivenciada na EP; refletir a respeito das principais consequências da experiência da EP para egressos do Programa, bem como para o ambiente que os instruiu; inferir acerca do papel da experiência discente na reflexão sobre as políticas públicas que visam levar os jovens para o mercado de trabalho.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada. Os sujeitos de pesquisa são jovens egressas de cursos técnicos participantes do Programa. Durante a coleta de dados, procuramos entrevistar ex-alunos de diversos cursos. Foi realizada uma entrevista teste e outras seis efetivas, sendo que, destas seis, foram selecionadas três. Os critérios de seleção se concentraram, principalmente, na gama de situações diferentes trazidas, no maior desenvolvimento das respostas e na percepção de um envolvimento maior das

entrevistadas com as questões propostas. Como a perspectiva fenomenológica, adotada nesta dissertação, prima pela valorização da singularidade, para que assim a experiência possa ser compreendida na maior gama de significados possíveis, não se exige um número de sujeitos elevado. Assim sendo, podemos nos dedicar à investigação dos significados que vão surgindo ao longo da análise dos relatos.

Como ambiente de pesquisa, foi selecionada uma escola de Educação Profissional que participou do PRONATEC, nos âmbitos da Habilitação Técnica oferecida no contraturno da Educação Básica de nível médio. Nossas três entrevistadas estavam na faixa etária compreendida entre 15 e 19 anos, no período em que estudaram pelo PRONATEC. Essa informação nos remete aos estudos que lidam com o sujeito jovem.

Ao abordarmos a categoria juventude (aqui compreendida como jovens e adolescentes), faz-se necessário frisar o seu caráter de construção social atrelado a características históricas e sociais de um determinado período de vida, que afetam, em diversas instâncias, a forma como esses sujeitos irão se subjetivar. No que tange a essa perspectiva, Catani e Gilioli (2008) nos advertem acerca das pesquisas que têm como objeto de estudo a juventude:

Para discutir o que vem a ser juventude é necessário começar desmistificando-a como categoria natural e biológica, quando na verdade ela é, sobretudo, uma construção social que varia de acordo com as diferentes culturas e mesmo no interior de cada cultura – e que nem sempre existiu como categoria socialmente visível. (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 13).

A partir do exposto, estes autores nos apresentam a categoria de juventudes como mais apropriada para estudar a miríade de possibilidades de investigação que envolve a sociedade e os jovens. Nessa ótica, os jovens são vistos como sujeitos capazes de construir uma cultura própria, relações próprias, e não somente como contestadores ou infratores das normas socialmente estabelecidas.

Nesse âmbito, a educação não pode descartar o seu papel na formação do jovem contemporâneo, em um universo de influências que chegam à velocidade de um clique em seus computadores e celulares. Portanto, é necessário pensar, neste caso, em instituições de educação que possam, de acordo com Juarez Dayrell (2007), responder aos desafios que a juventude nos apresenta.

Nesse viés, a presente pesquisa pretende buscar uma reflexão que gere críticas construtivas, no intuito de se pensar uma EP que possa oferecer ao jovem uma experiência que o integre a outras experiências construtivas e enriquecedoras.

Ao estudarmos a juventude inserida no contexto da EP, é preciso pensar, conforme Hoppenhayn (apud BARBERO, 2008, p. 12), que estamos diante de uma geração que, embora possua mais probabilidade de ter acesso à educação e informação (e, por conseguinte, deveria ter maior predisposição para se adequar às mudanças produtivas), tem tido cada vez menos acesso ao trabalho e aos meios de produção.

Com isso, vemos jovens optando, muitas vezes, por caminhos ligados à informalidade e aos agrupamentos juvenis, os quais se constituem como alternativas de sociabilidade. Entretanto, por diversas vezes, não encontram espaço na sociedade normatizada por valores culturais e estéticos. Observamos, neste ponto, uma juventude que se torna muito mais objeto de políticas do que sujeitos atuantes nas mudanças.

Constata-se, então, o surgimento de diversas políticas públicas que almejam inserir o jovem no assim denominado mundo dos adultos. Todavia, será que estas políticas conhecem o público-alvo de suas ações?

Barbero (2008, p. 15) nos explica que os jovens têm ressignificado, a cada dia, as informações trazidas pelo Ensino Médio e até pelo universitário. Na visão da juventude discente, essas informações têm sido consideradas em um nível secundário de importância, visto que não tem lhes ajudado na busca por emprego. O autor nos explica que os jovens desejam apreender informações a respeito de seu futuro profissional, o que aumenta ainda mais o dilema quando se tenta relacionar educação e trabalho.

O paradoxo envolvido na questão da educação, juventude e trabalho é instigante na proposição colocada por Karl Mannheim. Ele nos questiona: o que a juventude pode oferecer para a sociedade e o que os jovens esperam dos adultos? Essa pergunta nos traz alguns questionamentos motivadores para pesquisa como: O que a sociedade espera do jovem, nos diversos campos de trabalho? O que a juventude pensa sobre este mundo do trabalho? Qual reflexão a juventude faz a respeito da educação que o prepara para esse mundo do trabalho? Como se dá, para a juventude, a reflexão de si mesma a partir da experiência vivenciada durante o processo de ensino/aprendizagem da Educação Profissional e Tecnológica?

Nesse contexto, coloca-se em discussão o lugar social do jovem no mundo, o que nos leva a constatações como a dos pesquisadores Neto, Guimarães e Assis (2012, p. 126), que explicam que o jovem contemporâneo considera que o Ensino Médio, da forma tradicionalista com que está sendo realizado em algumas instituições, não os vincula à sociedade.

É certo que não estamos afirmando que as instituições de EP e Tecnológica são a solução para os conflitos existenciais vivenciados pela juventude pós-moderna contemporânea, contudo, cabe o questionamento. De que forma a subjetividade dos jovens é

afetada, ao estar em contato com um ambiente que pretende profissionalizá-los? Uma pesquisa, como esta que se apresenta, pode tornar mais adequado um ambiente de EP, a fim de que possibilite aos alunos se sentirem mais motivados para administrar as experiências vivenciadas por eles na contemporaneidade?

Sem dúvida, as questões de pesquisa levantadas se tornam pertinentes com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o qual prevê, como norma de uma das modalidades de educação, o Ensino Técnico concomitante para quem esteja cursando o Ensino Médio (BRASIL, 2008). Nesse processo, pode-se investigar se há impactos na visão de mundo dos adolescentes que advêm do ensino regular.

Outro fator a ser considerado é a dupla experiência – para os jovens e para instituição, visto que é uma situação insólita, repleta de desafios, tanto para os discentes como também para os estabelecimentos de ensino que participam do Programa.

Normalmente, o público que frequenta as escolas de EP tem idade entre 20 e 40 anos. Com o advento do PRONATEC, um novo público ingressou nessas instituições, provocando uma série de reações, tanto de quem recebe esses estudantes como deles próprios.

A partir do cenário apresentado, acreditamos haver espaço para uma investigação acerca de como o jovem é afetado por esse novo ambiente de aprendizagem, à medida que aquele também o afeta. Para realizar tal intento, optamos pelo pragmatismo, como referencial teórico, justamente por sua ligação com a esfera do significado e da ação.

Peirce (2005) não nomeou sua teoria de pragmatismo de forma arbitrária. O filósofo não queria que a sua postulação fosse confundida com a concepção de prática adotada em sua época. Apesar de alguns amigos sugerirem a ele que intitulasse sua teoria de praticalismo, ele se recusava, veementemente, recordando a distinção que Kant estabelecia entre a prática e a pragmática.

Para Kant (*apud* DEWEY, 2007, p.2) o termo *praktish* ou prática estava mais ligado ao pensamento e às leis morais consideradas *a priori*. Já o termo *pragmatisch* ou pragmática estaria atrelado a propósitos dos seres humanos aplicados à experiência. Deste modo, a perspectiva fenomenológica pragmatista adotada neste estudo se propõe mergulhar nas experiências dos sujeitos de pesquisa, a fim de investigar os sentidos que emergem das relações existentes entre os símbolos de valor abordados pelas entrevistadas e o contexto que envolve suas experiências. Por isso, não partimos de pressupostos, mas sim de orientações, tais como: Quais crenças sustentam as assertivas encontradas? Onde essas crenças buscam nutrir-se para impactar a subjetividade das ex-alunas? Por quais caminhos a experiência

seguiu, revelando novos sentidos a respeito do fenômeno? Que consequências esses novos sentidos geraram?

Carvalho (2006) esclarece que, para Peirce, a experiência possibilita-nos distinguir os fenômenos que possuem um significado em nossas vidas. Nesse aspecto, é possível buscar, nas experiências do cotidiano, fenômenos que agregam significados que influenciarão decisões futuras. Segundo Peirce, a experiência possui a capacidade de filtrar ideias equivocadas, amparadas apenas por um viés metafísico.

Com essa ideia em mente, percebemos como o mergulho na experiência discente pode fornecer significados relevantes a serem utilizados em reflexões que possam compreender de que maneira a educação pode trilhar caminhos enriquecedores para as subjetividades juvenis.

Os significados, na filosofia de Dewey, advêm do contexto, porém, também provêm da prática. Assim, ao investigar a vivência discente, nos debruçaremos sobre os sentidos advindos dos elementos que movimentam tal experiência na EP. Deste modo, o caminho metodológico da pesquisa parte da prática e do contexto, na direção que os sentidos nos levarem.

O filósofo pragmatista criticava a artificialidade que tomava conta das escolas de sua época. Uma tradição que afastava os alunos do mundo real e dos avanços do início de século, período em que concebeu boa parte de sua obra. A experiência, entendida aqui como vida, não é enriquecida, na visão de Dewey, com componentes curriculares que estão distantes do cotidiano, da atualidade e daquilo que é significativo para o aluno e para a sociedade fora dos muros da escola. Sobre esta, o filósofo afirmou:

Não cria motivações e não é impregnada com um sentido da realidade, pela falta de contato com a realidade da vida do dia a dia. O melhor tipo de ensino tem em mente o carácter desejável do uso (da afetação) desta interligação. Leva o estudante a uma atitude regular de procura de pontos de contato e de elementos recíprocos. (DEWEY, 2000, p. 11)

Deste modo, quando o aluno aprende uma progressão aritmética, sem que haja um esclarecimento quanto à sua aplicabilidade fora do mundo da escola, não são gerados motivos intrínsecos, para que haja a aprendizagem da nova matéria. No entanto, quando são estabelecidas ligações entre as partes de um conteúdo ministrado e a sua relação com a existência, é fornecido um significado que faz diferença na vida do estudante e em sua atualidade. Isso leva a uma valorização do que é significativo no presente, sem deixar de lado o passado, trazendo, ainda, elementos valiosos a serem utilizados no futuro.

Fundamentados nesta visão, cremos que a filosofia deweyana, mais especificamente a sua visão sobre a educação, seja um referencial teórico adequado ao objetivo desta pesquisa. Embora o filósofo não tenha se dedicado à EP, a sua defesa de uma educação integrada à experiência se agrega a uma modalidade educativa que se propõe a trabalhar com a prática e a teoria juntas.

Cem gramas de experiência são melhor do que uma tonelada de teoria simplesmente porque é apenas na experiência que qualquer teoria ganha sentido vital e é verificável. Uma experiência, mesmo uma experiência muito humilde, é capaz de gerar e sustentar qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria desligada da experiência não pode ser definitivamente aceite mesmo como teoria. (DEWEY, 1916, p. 7)

Assim, podemos ver a importância da experiência discente na formulação de teorias que possam proporcionar um ensino técnico mais conectado aos anseios dos jovens em relação ao seu futuro na sociedade. Para realizar esse intento, estruturamos a dissertação em três capítulos, que mostram o caminho de nosso raciocínio.

No capítulo 1, estabelecemos o contexto da EP no Brasil, evidenciando pontos relevantes de seu histórico. Para isso, trouxemos escolas pioneiras que se destacaram no ensino de ofícios no país. Também trouxemos um histórico da instituição SENAI, ambiente de pesquisa selecionado para a coleta de dados. Por fim, apresentamos o programa PRONATEC, juntamente, com seus dados e sua atuação, tecendo reflexões sobre o Programa, apontando trabalhos sobre esta política educacional.

Ao pesquisar sobre PRONATEC, em banco de dados como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) surgiram 141 pesquisas, sendo que a maior parte delas se dedica a estudar o Programa no âmbito de sua administração bem como nas movimentações políticas e ideológicas que nutrem tal empreendimento, dentre outras abordagens. Embora participe dessa produção, a presente dissertação se diferencia nas suas finalidades, visto que procura evidenciar propriedades da experiência de se fazer uma EP, com vistas a compreender como estas propriedades podem impactar na vida discente, propiciando reflexões que levem a políticas mais integradoras do universo juvenil e o mundo do trabalho. Nesse sentido, buscamos uma base filosófica que nos auxiliasse na reflexão e análise dessas experiências, o que nos levou ao pragmatismo e a John Dewey.

Em vista disso, no capítulo 2 trouxemos a orientação teórica desta pesquisa, abordando o pragmatismo com suas disposições básicas. Para tanto, discorreremos sobre elementos

fundamentais dessa corrente filosófica, como significado, crença e verdade. Também explicamos de que maneira a filosofia pragmatista revela seu viés fenomenológico. No mesmo capítulo, expomos, ainda, um breve panorama da filosofia de John Dewey, trazendo aspectos de seu legado que fundamentam boa parte dessa pesquisa. Assim, revelamos o que Dewey pensava a respeito do pensamento dualista que impera sobre o ocidente; sua visão sobre a experiência; sua ótica acerca da linguagem e os símbolos e a sua concepção de educação.

No capítulo 3, nos debruçamos sobre o discurso das discentes participantes da pesquisa, no intuito de analisar o impacto da EP em suas experiências de vida. Para realizar tal propósito, iniciamos o capítulo apresentando a perspectiva metodológica adotada, bem como o ambiente de pesquisa, os sujeitos, o instrumento de coleta de dados e a sistemática de análise. Em seguida, nos dedicamos às análises das entrevistas propriamente ditas. Por fim, inferimos quais propriedades da EP foram reveladas na experiência das discentes, como essas propriedades se movimentaram na experiência e que consequências foram geradas a partir dessas movimentações.

Nas considerações finais, ponderamos a respeito do papel da experiência discente nas reflexões que envolvem educação, juventude e trabalho. Neste âmbito, refletimos sobre como as memórias surgidas durante os relatos das jovens influenciaram em suas subjetividades. Isso levou a nossa reflexão para além da modalidade educacional estudada, o que nos fez refletir sobre como a experiência da EP pode nos ajudar a pensar na experiência educativa na modalidade propedêutica. Também apontamos algumas indicações para o prosseguimento da pesquisa e como as reflexões aqui desenvolvidas poderão auxiliar em planejamentos pedagógicos de programas que envolvam este universo.

Esperamos, com esta dissertação, para além do exposto, demonstrar que a experiência discente pode contribuir para fomentar reflexões necessárias à formulação de políticas públicas menos adultocêntricas. Assim, a voz do jovem poderá ser ouvida sobre aspectos que dizem respeito as suas próprias vidas.

## 1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Até o início do século XX, a escola brasileira foi palco de um dualismo social caracterizado pela preservação da cultura da metrópole e reforço das desigualdades. Esse modelo perdurou até a crise do café, quando então o cenário político-econômico começou a mudar.

No contexto daquela época, a instituição escolar se organizava sob a influência dos ideais da Igreja e esta, por sua vez, tinha estreita ligação com o Estado. No caso do Brasil, a educação tradicional, perspectiva pedagógica dos jesuítas. Estes trouxeram os primeiros irmãos-artesãos, os quais proporcionaram a implantação, mesmo que de maneira improvisada, das primeiras escolas de aprendizes, com a presença de escravos e índios. Com isso, percebe-se a ligação que se estabeleceu entre a EP e as classes menos favorecidas.

Romanelli (1986) nos esclarece que a estrutura social escravagista que havia no Brasil, fundada pela família patriarcal, favoreceu o fortalecimento da educação jesuítica, alicerçada em ideias medievais europeias. O fazendeiro residente no Brasil desejava trazer uma educação que se afastasse de qualquer influência dos povos indígenas e africanos que habitavam o país. Dessa forma, recepcionaram bem os jesuítas, que traziam uma educação pautada em um ideário de segregação social, voltado para uma vida de aristocrata, bem distante da realidade brasileira.

Os jesuítas orientavam seu pensamento no âmbito da Contrarreforma, a qual era contra qualquer pensamento que criticasse suas postulações, revelando, dessa forma, apego à tradição do dogma católico, fortalecendo o pensamento da escolástica e exaltando a autoridade da Igreja e dos antigos. As práticas metodológicas, nesse viés, primavam pela memorização e pelas atividades de cunho repetitivo.

As escolas jesuíticas não tinham muito apreço pela ciência. Em contrapartida, se dedicavam às letras, na esfera das literaturas clássicas portuguesas, afastadas do universo brasileiro. Com isso, criou-se uma tradição na educação brasileira de se valorizar o saber advindo do universo literário, em detrimento do universo experimental da ciência ou do universo prático dos ofícios.

De acordo com Luiz Antônio Cunha (2000, p. 21), a união entre Igreja e Estado começou a encontrar problemas já no século XIX, na medida em que o Vaticano desejava aumentar sua influência sobre a diocese brasileira e as forças políticas que começavam a crescer na época almejavam um Estado laico, livre de qualquer ideologia religiosa.



Com o advento da República, no Brasil, a Igreja Católica foi, oficialmente, separada do Estado, em termos educacionais (evento que se iniciou com a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, em 1759). Com isso, cessou o financiamento estatal que a mantinha, bem como ficou proibido qualquer tipo de atividade religiosa nas escolas públicas. A partir daí os professores não precisavam ter seu discurso atrelado à profissão de uma fé, nem tampouco adaptar dogmas metafísicos às suas práticas em sala de aula. A ideia do Estado laico era combater a prática de todo dogmatismo, além do que, o humanismo religioso e erudito não coincidia com os interesses modernos e mercadológicos do poder público.

Mesmo assim, muito da tradição humanista católica continuava a influenciar o pensamento da aristocracia nacional, a qual não desejava perder o culto ao seu modo de vida. Iniciou-se, então, uma pressão política para a tomada de medidas que protegessem a tradição e os valores colonialistas.

Por volta de 1926, foram instituídas algumas emendas constitucionais relativas à necessidade de oficializar a religião católica como a religião do Brasil. Justificavam essa proposta pelo motivo de afirmarem ser a religião da maioria do povo brasileiro. Em virtude disso, solicitavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas, um retrocesso no que havia sido prescrito no início da República.

A justificativa do presidente/governador de Minas Gerais era a de que a religião impediria a rebeldia e levaria à obediência às leis e à hierarquia. Foi também essa a justificativa de Getúlio Vargas para o decreto que instituiu o ensino religioso em todo país, em 1931, conforme modelo mineiro. Por esse decreto, o ensino religioso passou a integrar o currículo das escolas primárias, secundárias e normais, federais, estaduais e municipais. (CUNHA, 2000, p. 24)

Logicamente, os educadores progressistas da época não aceitaram tal decreto. O seu protesto ficou registrado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, o qual reunia educadores de diferentes segmentos, como liberais (representados, por exemplo, nas figuras de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo) e socialistas (dentre estes, Paschoal Lemme e Hermes Lima).

Mesmo com estas divergências, tanto católicos quanto progressistas enxergavam no ensino profissional uma oportunidade de se projetar uma pedagogia preventiva e corretiva. A intenção, neste caso, era usar o trabalho para criar uma formação moral que afastasse os indivíduos dos vícios e crimes, na visão dos progressistas, e do pecado, na visão dos católicos. A respeito da ação corretiva, compreendia-se o trabalho como uma espécie de remédio para aqueles jovens que se encontravam influenciados pelas ideias de índole ilícita. Assim, o

ensino profissional, em seu início, ganhou um cunho voltado para uma esfera assistencialista. Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes Artífices surgiram como a primeira rede de ensino profissional.

### **1.1 As Escolas de Aprendizes Artífices**

De acordo com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, ficava a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a administração e manutenção das escolas de aprendizes artífices, criadas pelo mesmo decreto. A deliberação de Peçanha explicava, também, que o objetivo das escolas era formar operários e contramestres, através do ensino de ofícios a jovens que desejassem aprender uma profissão. Quanto à diversidade de cursos oferecidos, esta estaria atrelada às necessidades das indústrias locais.

Os cursos oferecidos nas escolas eram divididos em duas esferas: uma preparatória e outra técnica. Na preparatória, os alunos cursavam um curso primário elementar. Já na esfera técnica, os alunos se dedicavam a aprender e aplicar os conhecimentos de um ofício.

As escolas de aprendizagem para artífices atendiam ambos os sexos, categorizando, contudo, ofícios característicos para o sexo masculino e para o sexo feminino. Os meninos aprendiam ofícios como carpintaria, serralheria e fundição de metais. Quanto às meninas, aprendiam ofícios como relojoaria, preparo de tecidos e papelaria. Essa categorização de acordo com o sexo masculino ou feminino estava baseada, obviamente, nos valores da época, que envolviam a atribuição de atividades características para homens e outras para mulheres. Cunha (2000, p. 65) aponta que havia, no entanto, ofícios ensinados para ambos os sexos, como tipografia e litografia.

Todavia, o que mais chamava atenção nas escolas de artífices era a sua capacidade de se articular como uma rede de ensino regida por uma legislação que dispunha de uma administração que, por sua vez, orientava uma cadeia de escolas espalhadas em quase todo o território nacional. No tocante à EP, Cunha (2000, p. 66) ressalta que só mais tarde teríamos sistemas com semelhantes características, como os Institutos Federais de Ensino e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Figura 1 – Escola de Aprendizes Artífices do Rio de Janeiro<sup>2</sup>

Fonte: Acervo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF).

Um dos problemas das escolas de artífices estava justamente na sua localização. Apesar de se espalhar por quase todo território nacional, a maioria das indústrias estava localizada no centro-sul do país. Além do que, em muitos estados, o polo industrial situava-se no interior, como no caso de Minas Gerais, onde a maior parte das indústrias ficava na cidade de Juiz de Fora – interior do estado –, enquanto a escola de aprendizagem artífice residia na capital, Belo Horizonte.

Outro problema identificado por Cunha refere-se aos cursos oferecidos, os quais, em sua maioria, se voltavam para ofícios da ordem artesanal, em vez de manufactureiro ou industrial. No entanto, a escola de aprendizagem de ofícios de São Paulo teve uma caracterização diferenciada, ao ensinar cursos como tornearia, mecânica e eletricidade. Isso se deu devido ao incentivo industrializante que se formava naquele Estado e da aliança da escola com o Liceu de Artes e Ofícios. Com isso, Cunha analisa que as escolas de aprendizagem de ofícios não serviram para o propósito para o qual haviam sido criadas: incentivar a industrialização no país. No entanto, o seu mérito localiza-se na valorização do saber técnico na constituição educacional dos jovens atendidos.

Para Jarbas Novelino Barato (2002), a técnica precisa ser considerada como um saber repleto de significados envolvidos em diversas esferas do universo cognitivo. Este saber se constitui como uma complexa teia de interações em que informação, conhecimento e

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff/fluminense/galeria-de-fotos-do-historico/escola-de-aprendizes-e-artifices.jpg/view>. Acesso em: nov. 2016.

desempenho são conectados. Deste modo, apesar de terem criado a massa operária de incentivo à produção industrial demandada, as escolas de aprendizes artífices contribuíram, de certo maneira, na formação dos jovens atendidos pela instituição.

Em São Paulo houve, segundo Cunha (2000, p. 119), uma importante oposição entre duas noções de ensino profissional: a oficina-escola e a escola-oficina. A primeira formava o operário no próprio ambiente em que trabalhava, no qual ele atuava como aprendiz. Neste conceito de educação, o aluno aprendia apenas matérias que tinham ligação direta com o ofício para o qual iria se formar. Já a escola-oficina dedicava boa parte de seu currículo aos conhecimentos científicos, aliando-os às práticas nas oficinas. Nesta modalidade, o operário aprendia o ofício, porém, num ritmo diferente do que era executado na indústria, e os produtos que fabricava geralmente também se diferenciavam dos que estavam disponíveis no mercado de trabalho. A noção de oficina-escola era aplicada pelo Liceu de Artes e Ofício e a noção de escola-oficina pela rede de Escolas de Aprendizes Artífices.

Em meio ao conflito entre as noções de oficina-escola e escola-oficina, surgiu no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, uma pedagogia chamada, na época, de aprendizagem racional. Esta procurava, conforme Cunha (2000), aliar as práticas da oficina com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

## **1.2 Liceu de Artes e Ofício**

A grande diferenciação do Liceu de Artes e Ofício de São Paulo para os demais liceus do país era a sua adequação às necessidades da produção manufatureira e industrial do Estado. Com isso, ele ganhou uma estruturação diferente dos demais liceus, que se concentravam em ensino primário e aulas de desenho.

Na época, houve uma afinidade entre o Liceu e a Escola Politécnica, que formava os engenheiros do país: a Escola formava os projetistas dos empreendimentos e o Liceu, os executantes dos projetos. Com o tempo, as duas instituições passaram a ter os mesmos docentes, o que ampliou as ligações existentes e a noção de continuidade que deveria haver entre as escolas.

Nas oficinas-escolas do Liceu, o operário recebia um pequeno salário e a mercadoria que produzia era comercializada. Isso gerava um conflito direto com a noção de escola-oficina das escolas de aprendizes artífices do governo federal. A partir de muitas críticas que surgiram na imprensa da época, o Liceu mudou sua forma de trabalho, incluindo em seu

currículo disciplinas que iriam além do ensino profissional, como noções de higiene e princípios morais do trabalho. Essas medidas aumentaram mais as críticas. Barato (2002, p. 140) crê que, no caso dos liceus, o problema residia justamente no fato de se conceber a técnica como um complemento educacional, o que estaria ligado, de acordo com o autor, a uma noção que instaura o saber literário como constitutivo da cultura e coloca, sob este ponto de vista, o papel do aprendizado de habilidades em um segundo patamar de relevância.

Figura 2 – Prédio da Pinacoteca e do Liceu de Artes e Ofícios (1905)<sup>3</sup>



Fonte: Revista Espaço Aberto (Coordenadoria de Comunicação Social/USP)

Mais tarde, o Liceu se aliou às empresas ferroviárias de São Paulo, para criar a Escola Profissional Mecânica. Nesta escola, foram introduzidas as séries metódicas de aprendizagem. Havia, segundo Cunha (2000, p. 132), quatro fases nessas séries: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa e avaliação. O grau de complexidade de cada tarefa era atribuído conforme a evolução do aprendiz e os conhecimentos científicos e tecnológicos eram ministrados de forma diluída, à medida que surgisse a necessidade de incluir tais conhecimentos em cada tarefa. Além disso, havia um material didático específico para atender as necessidades desse método. Essa forma de instrução teve um resultado satisfatório na época.

Enquanto as escolas de aprendizes artífices não possuíam uma pedagogia própria para o ensino dos ofícios, procurando apenas sistematizar os padrões artesanais de praticagem, a Escola Profissional Mecânica, do Liceu de artes e Ofícios de São Paulo, o SESP e o CFESP tinham nas séries metódicas a espinha dorsal de uma pedagogia que se mostrou eficaz no alcance dos objetivos almejados. (CUNHA, 2000, p. 140)

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm> Acesso em: 07/03/2007.

Com o advento do SENAI, o antigo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) foi extinto no ano de 1944, sendo que o seu diretor passou a ser o primeiro diretor do departamento regional do SENAI, em São Paulo. A partir daí o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo incorporou também as séries metódicas iniciadas no Liceu.

### **1.3 Composição e organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)**

Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Sua criação estava atrelada a uma série de ações que conceberam a EP brasileira (na época nominada como ensino industrial) sob uma nova organização estrutural.

O ensino técnico industrial foi organizado como um sistema pela Lei Orgânica do ensino industrial de 1942, e era composto por quatro elementos: rede federal, redes estaduais, rede SENAI e escolas isoladas. De modo geral, a educação brasileira passou a ter o seguinte formato:

- Ensino Primário – comum a todos os educandos, não compreendia o ensino de ofícios.
- Ensino médio dividido em 2 etapas, 1º e 2º ciclos divididos em 5 segmentos; secundário (propedêutico ao ensino superior) normal, industrial, comercial e agrícola. O primeiro ciclo dos ramos profissionais destinava-se a formar trabalhadores manuais oriundos das classes menos favorecidas.
- Ensino superior. (DELPHINO, 2010, p. 09)

O SENAI é constituído, então, como uma rede de escolas que formam um sistema de ensino. O Decreto-lei 4.048/42 que deu origem a sua criação foi confirmado pelas constituições de 1946, 1967 e 1988. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, tanto a de 1961 (LDB 4.024/61) como a de 1996 (LDB 9.394/96), também atestaram sua existência e permanência.

Com mais de setenta anos, o SENAI é administrado pela iniciativa privada. Ficou a cargo da Confederação Nacional das Indústrias e das federações estaduais dos sindicatos patronais a direção e orientação da política educacional a ser seguida. Neste ponto, observa-se que, embora o SENAI tenha sido criado através de um dispositivo público, a sua administração ficou sob a responsabilidade de uma entidade privada.

Para elaborar o primeiro projeto de um regimento pedagógico, foram chamados Roberto Mange, antigo diretor do centro ferroviário de ensino e Joaquim Faria Góes Filho, funcionário de alto escalão do Ministério da Educação, que participava ativamente das

iniciativas de ensino profissional da época. O regimento final foi aprovado em 16 de abril de 1942, através do Decreto nº 10.009, que estipulava que em cada estado deveria haver um conselho, o qual normatizaria as ações do SENAI de cada polo regional. O conselho seria formado pelo presidente da federação das indústrias, representantes dos sindicatos patronais, pelo diretor do departamento regional, por um representante do Ministério da Educação e por um representante do Ministério do Trabalho.

Os conselhos estaduais estariam subordinados a um conselho nacional, o qual seria formado pelo presidente da Confederação Nacional das Indústrias, pelos presidentes das federações das indústrias, pelo diretor do departamento nacional e por dois representantes do poder público, um do Ministério da Educação e outro do Ministério do Trabalho.

As indústrias que pertenciam à confederação deveriam fornecer uma contribuição compulsória para o SENAI e este, em contrapartida, ofereceria cursos para aprendizes industriais, formando a mão de obra qualificada das empresas. O Decreto-lei nº 9.576 de 12 de agosto de 1946 preconizava que as empresas filiadas deveriam matricular de 5 a 15% dos seus operários de acordo com a demanda para formação profissional (CUNHA, 2005).

O Decreto-lei 6.246, de 5 de janeiro de 1944, fixou a contribuição das indústrias para o SENAI em 1% do total da remuneração paga para os funcionários em cada empresa. Deste modo, o valor variaria de acordo com o tamanho de cada empresa e também acompanharia as oscilações da economia. Os recursos cooptados seriam empregados na qualificação e aperfeiçoamento dos trabalhadores, fossem eles menores ou maiores de idade.

Com a iminência da Segunda Guerra Mundial, surgiu a emergência de formar mais mão de obra qualificada, visto que muitos produtos não podiam mais ser importados, como antigamente. Com isso, foram produzidas máquinas, especialmente, enfocando-se o ensino da manutenção mecânica, a fim de prover o funcionamento das fábricas que não conseguiam mais repor peças, que antes eram importadas. Por isso, em seu primeiro ano de funcionamento, o SENAI não se dedicou à aprendizagem industrial. Cunha (2005, p. 36) narra que a Comissão do Ensino Industrial de Emergência, criada por causa da Guerra, demandava a otimização dos conhecimentos especializados aos operários que já se encontravam trabalhando nas indústrias.

Para o cargo de diretor do departamento nacional foi escolhido João Luderitz, antigo professor da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Ele também trabalhou no Instituto Parobé de Educação Profissional. De acordo com Cunha (2005, p. 131) Luderitz elaborou um importante diagnóstico do ensino industrial-manufatureiro em 1920, encomendado pelo então

Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio. A partir da análise feita por Luderitz, houve a reforma das escolas de aprendizes artífices do governo federal.

Na direção do departamento regional de São Paulo, foi escolhido Roberto Mange, o qual, além de ter sido o criador e diretor do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, também foi iniciador das séries metódicas, pedagogia de sucesso na EP da época. Já no Rio de Janeiro, foi escolhido Joaquim Faria Góes Filho, discípulo de Anísio Teixeira na Prefeitura do Distrito Federal. Em 1948, Farias Góes assumiu a Diretoria do Departamento Nacional, na qual ficou por 12 anos. Em Minas Gerais, foi indicado Roberto Hermeto Correia da Costa, o qual, nos anos de 1960, iria ocupar a direção do departamento nacional.

A arquitetura das escolas SENAI, em seu início, tinha um aspecto grandioso de influência neoclássica, onde as oficinas ficavam bem na frente, com o propósito de expor, a quem por ali passasse, o foco principal daquela educação. No entanto, em 1950 o estilo mudou, inspirado nos ideais escolanovistas. As edificações passaram a ter três blocos: um para a administração e as oficinas, outro para as salas de aula e um terceiro, composto de teatro, pátio para o recreio, sala de projeções, auditório, biblioteca e a sede da associação dos alunos e ex-alunos. Havia também espaços arborizados, campo de esportes e piscina.

Figura 2 – Escola SENAI Anchieta, Vila Mariana (1954)



Fonte: 5º Seminário DOCOMOMO (Brasil, São Carlos, 27 a 30 de outubro de 2003)



Ferraz (2003, p. 5) explica que a arquitetura das escolas era pensada tendo o aluno como centro do processo, e, por isso, todas as salas de aula receberam grandes vãos envidraçados, para que, desse modo, pudessem estimular a atividade social entre os alunos. Todo o espaço era projetado a fim de se estabelecer uma flexibilidade do ambiente, assim, havia também diversas divisórias móveis feitas por armários, os quais poderiam ser movidos de acordo com a situação proposta.

A interligação da prática com a teoria foi estabelecida através de uma galeria que possibilitava tanto a visão das oficinas como o acesso às salas de aula, respeitando as condições físicas básicas de isolamento e ao mesmo tempo fundindo os dois setores num só. Sob os corredores da galeria, foi projetada uma área ajardinada no desnível de piso entre um bloco e outro, proporcionando a integração das áreas verdes ao projeto. (FERRAZ, 2003, p. 4)

A respeito da localização, a estratégia de implantação de escolas do SENAI foi bem diferente das antigas escolas de aprendizes artífices. Enquanto as antigas escolas de formação profissional do governo federal ocupavam sempre as capitais dos estados, o SENAI agiu diferentemente. Por razões estratégicas, era analisada a região no estado que mais carecia da mão de obra qualificada, o que nem sempre acontecia na capital. Em virtude disso, afirma Cunha (2005, p. 48), Florianópolis (SC) ficou sem escola do SENAI, enquanto Blumenau, Joinville e Tubarão ganharam escolas. Em Mato Grosso, a capital, Cuiabá, foi preterida e, em seu lugar, Campo Grande ganhou uma escola de formação SENAI.

Quanto à metodologia de ensino, o SENAI aderiu às séries metódicas, influência de Roberto Mange. Em sua organização, o Departamento Regional de São Paulo se encarregou de elaborar as séries metódicas que seriam usadas por todos os departamentos. Já o material didático de linguagem estava sob a responsabilidade do departamento regional do Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Cunha explica que as séries metódicas apresentavam um ofício como um conjunto de operações. O educando era o centro do sistema e o docente um orientador do andamento da aprendizagem. Seus quatro grandes eixos de desenvolvimento eram: estudo do assunto, comprovação do conhecimento, generalização do conhecimento e avaliação.

Quando a aprendizagem se dirigia para a oficina, os quatro eixos principais ganhavam novas conotações. Primeiro, havia o Estudo da tarefa em que o aluno fazia um estudo dirigido, guiado por folhas de instrução. Em seguida, vinham as Demonstrações da Operações Novas, em que a figura do docente aparece demonstrando para os discentes o modo correto de

fazer as atividades expostas nas folhas de instrução. Na sequência, o aluno executava a tarefa, fazendo a atividade sob a supervisão do docente. Por último, a avaliação, em que o docente observava como o aluno executava a operação prática e, a partir de critérios baseados nas folhas individuais de instrução, apreciava seu trabalho como satisfatório ou não.

Por um bom tempo, as séries metódicas deram resultados positivos, configurando-se como uma pedagogia das escolas SENAI espalhadas pelo Brasil. Contudo, com o passar dos anos, essa metodologia começou a não sortir mais o efeito que se obtinha antes.

Na década de 1990 a situação era bem diferente, tanto em termos de disponibilidade de instrutores, quanto da própria cultura industrial. Também outra seria a exigência da indústria, que demandaria um trabalhador dotado de iniciativa, o que estava a exigir do SENAI um outro tipo de instrutor e, coerentemente, uma outra metodologia de ensino, assim como um novo conteúdo para os cursos. É por isso que as séries metódicas ocupacionais começaram a ser modificadas espontaneamente pelos próprios docentes, ainda que de modo improvisado e assistemático, o que as teria descaracterizado. (CUNHA, 2005, p. 93)

O aluno precisava, agora, além de executar tarefas de modo satisfatório, resolver problemas característicos do dia a dia da profissão. Para isso deveria aprender a trabalhar em equipe, ser uma pessoa criativa e polivalente. Mais recentemente, o SENAI apresentou como visão o exercício da docência na conjectura atual das demandas específicas relacionadas à EP, fundamentada na Metodologia de Educação Profissional (SENAI, 2013, p. 108):

[...] credita-se à formação profissional com base em competências o importante papel de contribuir para a promoção da autonomia, criatividade e iniciativa, entre outras capacidades. Isso significa que deve haver maior preocupação com o protagonismo do aluno como sujeito do processo de aprendizagem e do docente como responsável pelo processo de ensino e pela mediação dessa aprendizagem. Portanto, os Processos de Ensino e Aprendizagem são distintos e não se confundem, mas se comunicam e se correlacionam.

Dessa forma, trazendo características como autonomia, criatividade e iniciativa, a nova proposta do SENAI apresenta o aluno como um sujeito ativo no processo educacional e que também se porta da mesma maneira no ambiente de trabalho. Logo, o profissional deixa de ser aquele que apenas cumpre ordens e passa a ser um sujeito atuante tanto na esfera educacional como no mundo do trabalho.

Com as mudanças na sua estrutura pedagógica, o SENAI esperava também atrair mais jovens para a EP. Essa tarefa não era tão fácil, posto que o ensino superior se mostrava com

mais evidência, haja vista a tradição que cunhou a educação nas faculdades como algo característico das classes privilegiadas e, portanto, atribuidor de *status*.

A partir da concepção do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), uma grande quantidade de jovens se aproximou do ensino técnico. Jovens que, provavelmente, nunca fariam um curso técnico, puderam ter a experiência de estar na EP.

#### **1.4 O PRONATEC**

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído pela lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. A lei também integra o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) – às ações do PRONATEC. O objetivo do Programa é expandir a oferta de EP, qualificando jovens e trabalhadores.

Para realizar tal expansão, o Programa se aliou ao ProJovem, o qual regulamentou a oferta de bolsas-formação para estudantes de nível médio, sejam eles jovens ou adultos, no intuito de que pudessem estudar em cursos de habilitação técnica em todo o país.

Além de ampliar as vagas na EP, o Programa também possui como objetivos: o aumento da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, construir ou/e reformar a redes estaduais de EPT, ampliar o número de vagas gratuitas no sistema S, oferecer mais bolsas-formação para cursos técnicos (mínimo de 800hs) e cursos de Formação Inicial Continuada – FIC (mínimo de 160h).

Para oferecer uma quantidade considerável de cursos, foram feitos acordos com parceiros, como as Redes Estaduais de EPT, Redes Municipais de EPT, SENAI, (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Instituições Privadas. Estas instituições assinaram termos de adesão, para que pudessem ofertar seus cursos técnicos. O processo que envolve a oferta de cursos e bolsas transita entre três eixos: demandantes, ofertantes e Ministério da Educação.

Os demandantes são aqueles que detectam as demandas, além de realizarem a mobilização dos possíveis beneficiários. Os demandantes, normalmente, se constituem dos ministérios, como o Ministério da Cultura e o Ministério do Trabalho e Emprego. Já os ofertantes realizam os cursos com base na pactuação realizada com os demandantes. Os ofertantes são os parceiros do Programa, já citados no parágrafo anterior. O Ministério da Educação entra com a coordenação e avaliação dos cursos disponibilizados, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Por último, compete ao Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o custeio dos cursos e também a prestação de contas (PRONATEC, 2013).

De acordo com a modalidade da demanda, o Programa se adequaria, oferecendo um “PRONATEC” diferente para cada demandante. Assim, para o Ministério da Defesa (MD) haveria, por exemplo, o PRONATEC Exército, e para as Secretarias de Educação (SEDUC), haveria o PRONATEC Jovem Técnico Concomitante e o PRONATEC Jovem FIC. Nos planos do programa ainda há o PRONATEC EJA, que visa atender estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o e-PRONATEC, destinado a atender trabalhadores e estudantes através de plataformas digitais, configurando-se como uma educação à distância.

De acordo com dados obtidos na página do Programa, em seu primeiro triênio (2011-2013) o PRONATEC totalizou 2.012.193 matrículas, sendo que o SENAI foi a instituição que mais realizou matrículas (43%), seguido de perto pelo SENAC (30%). O número de municípios atendidos foi de 3.355, sendo que a região Centro-oeste foi a mais atendida (91%), seguida da região Norte (81%) e da região Sul (68%). Os três cursos técnicos que mais ofertaram vagas foram: Segurança do Trabalho (26.159), Administração (25.714) e Informática (21.364) (PRONATEC, 2013).

No contexto de 2011 a 2014 o Programa atingiu o seu ápice, com 5,8 milhões de matrículas nos cursos FIC e 2,3 milhões nos cursos técnicos. Destes totais, só em 2014, houve 888.057 de matrículas em cursos técnicos. No total foram 3.002.056 de matrículas (PRONATEC, 2015). Em 2015, os dados disponibilizados na página oficial do Programa revelam que o PRONATEC teve uma queda considerável em relação ao ano anterior, totalizando 1.266.777. O número de matrículas dos cursos técnicos foi de 447.850, sendo que os maiores ofertantes foram os Institutos Federais (34,6%), as redes municipais e estaduais (21,1%); o SENAI (13,9%) e Instituições Privadas de Ensino Superior (13,8%). Já os cursos de qualificação profissional obtiveram o número de 818.927 matrículas, com o SENAI ocupando a primeira posição (46,2%), o SENAC, a segunda posição (34,3%), e os Institutos Federais, a terceira posição (11,4%) no número de matrículas realizadas. Apesar da queda nas matrículas no ano de 2015, o conjunto total (2011-2015) alcançou a marca de 9,4 milhões de matrículas. Em 2016 a estratégia do Programa recuou, planejando manter o número total de 2.000.000 de matrículas (PRONATEC, 2016).

Em Mato Grosso, podemos observar que as matrículas em cursos técnicos pelo PRONATEC obtiveram seu melhor desempenho no ano de 2013. Depois, o fluxo de matrículas foi diminuindo, sendo que, no ano de 2016, observa-se uma queda muito alta de matrículas, como pode ser visto no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Matrículas PRONATEC de cursos técnicos em Mato Grosso

ANO	QUANTIDADE
2013	63.608
2014	46.203
2015	5.735
2016	774
<b>Total Geral</b>	<b>116.320</b>

Fonte: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SisTec).

Essa queda tem sua explicação nas mudanças administrativas do Programa. No âmbito nacional, as matrículas também caíram bastante, o que nos revela uma movimentação que aponta para uma diminuição de investimento no PRONATEC.

Quadro 2 – Matrículas PRONATEC de cursos técnicos no Brasil

ANO	QUANTIDADE
2013	687.298
2014	888.057
2015	447.850
2016	(dado não divulgado)
<b>Total Geral</b>	

Fonte: [www.portal.mec.gov.br/pronatec](http://www.portal.mec.gov.br/pronatec) (2016).

A gradativa queda nas ofertas de matrículas do PRONATEC, tanto em âmbito regional quanto nacional, nos instiga a investigar o que levou a esta abrupta mudança no quadro de cursistas. Em um documento publicado pela câmara legislativa, intitulado “O que podemos dizer sobre o PRONATEC?” a consultora legislativa Ana Valezka Amaral Gomes faz uma análise sobre o andamento do Programa até o ano de 2016.

Segundo Gomes (2016) o Programa atingiu a meta estipulada para o triênio 2011-2014, alcançando a marca de 8 milhões de matrículas, sendo que 2,3 milhões deste montante são de matrículas em cursos técnicos. Após esta forte expansão das vagas em cursos técnicos, houve uma desaceleração na oferta de matrículas. Um dos fatores desta desaceleração se deu pela ampliação dos ofertantes. Além do Sistema S, que tinha considerável *expertise* na área de EP, os demandantes passaram a solicitar também de outras instituições cursos técnicos, de qualificação e iniciação profissional. Para Gomes (2016), a ampliação dos ofertantes gerou uma discussão acerca da qualidade dos cursos oferecidos. Com isso, começou a se gerar reflexões acerca do que poderia ser feito, no intuito de garantir que a qualidade caminhe junto

com o progresso de matrículas. Neste caso, a diminuição de matrículas foi, a nosso ver, uma estratégia para tentar garantir uma melhor qualidade dos cursos oferecidos.

Ainda em 2016, o planejamento do governo trazia algumas medidas para tentar um maior controle sobre o andamento dos cursos. A primeira delas era confirmação da frequência dos alunos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SisTec). A segunda medida era o financiamento integral para as instituições que obtiveram uma performance de pelo menos 85% de alunos concluintes. Além disso, haveria avaliações com os concluintes dos cursos do SENAI, semelhante às provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (PRONATEC, 2016)

O Programa previu a integração com diversas políticas públicas, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), Plano Brasil sem Miséria e Plano Brasil Maior. A sua administração ficou a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, entretanto, havia sido planejada a integração do Programa com outros ministérios, como o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por exemplo, nos cursos de qualificação profissional ofertados para os trabalhadores em situação de seguro-desemprego, através da bolsa-formação, ou, ainda, o Ministério do Desenvolvimento social (MDS), através da disponibilidade de cursos nos centros de referência de assistência social (CRAS).

Com o impacto do Programa no contexto educacional, surgiram diversos estudos que estabelecem análises e críticas fundamentais para compreender como o PRONATEC se inseriu no cenário educacional e social. Também se discutiu, nessas pesquisas, as inspirações, os rompimentos de paradigmas, as articulações e as consequências do Programa em âmbito nacional.

Um dos primeiros trabalhos foi a dissertação de mestrado de Makfferismar R. Santos, apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no ano de 2013, na qual o autor procura analisar as estratégias comunicativas de inserção do PRONATEC no Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu. Ele defende o papel fundamental da comunicação no intuito de informar o público alvo a respeito de suas ações e também aos demais analistas, interessados no exame do mesmo. A partir desse pressuposto o autor propõe um plano de comunicação para o PRONATEC.

Em 2014, o número de trabalhos aumentou, sendo que destacamos a dissertação de Leandro da Fonseca Ramos, apresentada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio no Rio de Janeiro, efetuando uma análise política da Lei 12.513/11. Fundamentado em Poulantzas (1980), o autor nos traz a principal crítica feita ao Programa: o fato do

PRONATEC financiar os cursos técnicos de Nível Médio em instituições privadas para estudantes da rede pública. A crítica sinaliza a transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. Segundo Ramos (2014, p. 78), a educação integrada, nas redes públicas, teria a capacidade de executar tais cursos. Concorde-se que a EP oferecida pela rede pública precisa ser mais bem estruturada, contudo, a estrutura tecnológica presente em instituições como as pertencentes ao Sistema S tem se mostrado mais completa, até mesmo, que as de algumas instituições de nível superior.

Isso ocorre pelo fato dessas instituições terem já a tradição de se submeterem a frequentes avaliações internas, auditorias e competições educacionais nacionais e internacionais de exigência na qualidade de ensino profissional, como a *Wordskills* (a maior competição de Educação Profissional do mundo). Esses fatores contribuem para que entidades como o SENAI componham um quadro infraestrutural capaz de amparar seus estudantes numa qualidade de ensino que o PRONATEC necessitava na época de sua instituição.

Em 2005, o Brasil ocupou a 15ª posição no ranking de medalhas da *Wordskills*. A partir de 2011, com o advento do programa PRONATEC, o Brasil pulou para a 4ª posição, e, em 2015, o país alcançou o primeiro lugar na competição, com 11 medalhas de ouro, 10 de prata e seis de bronze. O evento contou com a participação de 59 países, com 1.192 competidores compreendidos em 50 profissões diferentes (PRONATEC, 2016).

Outra pesquisa que se destaca, em 2014, sobre o PRONATEC, foi a dissertação de Marcelo Ribeiro Moura. Esta focaliza-se em um projeto de pesquisa-ação que objetivou investigar os resultados da implementação de uma metodologia de Orientação Profissional (OP). Com essa pesquisa, o autor esperava ver o uso dessa metodologia como sustentação da permanência de programas de inclusão social de jovens de baixa renda. Nos resultados, o autor aponta propostas para a utilização da OP como norma de implantação de programas do tipo do PRONATEC, no intuito de ampliar a sua eficiência.

Por fim, temos, em 2014, a tese de Claudia Basso (Doutoramento em Psicologia), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta analisa fatores de ordem pessoal e contextual que fazem com que os estudantes permaneçam em um curso técnico. A pesquisa se direcionou aos alunos dos cursos técnicos do SENAI de Santa Catarina, atendidos pelo PRONATEC. O diagnóstico mostrou que, além dos aspectos de ordem financeira e de inserção no mercado de trabalho, a permanência dos alunos no curso também estava atrelada ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo, relacionados a um estado de satisfação e integração ao meio social.

No âmbito da investigação realizada por Basso (2014), percebe-se que um curso técnico oferece ao aluno muito mais do que apenas uma formação profissional. Abre-se um campo para pesquisas acerca de como o público atendido pelo Programa atribui sentidos à experiência de estudar em um curso de EP.



## 2 APORTES TEÓRICOS

No intuito de fundamentar nossa perspectiva para análise da experiência discente, faremos um pequeno panorama dos principais posicionamentos da filosofia pragmatista no que se refere à sua visão a respeito do significado, da verdade e da crença. Abordaremos, também, de que forma o pragmatismo enxerga a esfera fenomenológica de estudos e como esta ótica interfere no percurso de pesquisa.

Traremos, ainda, breves aspectos da filosofia de John Dewey, no que tange a sua perspectiva sobre os dualismos presentes no pensamento ocidental. Também mostraremos o que o filósofo americano pensa sobre a experiência, a linguagem e a educação. Nesse sentido, esperamos que essa perspectiva nos auxilie na tarefa de entender os principais significados que surgem a partir dos relatos das egressas.

### 2.1 O Pragmatismo

Na sua origem, o pragmatismo foi elaborado como um dispositivo para definir o significado de termos filosóficos e científicos que se aglutinavam numa interminável profusão de sentidos, que se tornavam confusos devido à quantidade de linhas de pesquisa existentes na época. A sua gênese se deu numa esfera de debates e discussões que suscitaram a criação de um método, que se transformou em uma corrente filosófica.

De acordo com Pogrebinschi (2005, p. 12) o pragmatismo começou a se constituir nas reuniões do clube metafísico, fundado em 1871 por estudantes de pós-graduação da cidade de Cambridge, nos Estados Unidos. Dentre esses estudantes, destaca-se Charles Sanders Peirce, o qual, em 1872, apresentou aos seus colegas anotações das discussões que tinham no clube. Peirce chamou de Pragmatismo a postulação contida naquele rascunho. O filósofo apresentou, para seus companheiros de estudo, o pragmatismo como “[...] um método de comparar concepções entre si a fim de saber qual delas tem a capacidade de modificar a conduta prática dos sujeitos [...]” (POGREBINSCHI, 2005, p. 28-29).

Em 1877, as ideias de Peirce foram ampliadas em dois artigos, entretanto não foram suficientes para que o pragmatismo alcançasse um reconhecimento na esfera científica. Foi então que, em 1898, Willian James estendeu os intentos do pragmatismo, conferindo-lhe o viés de uma teoria da verdade. A partir de então, o pragmatismo foi difundido para além dos muros da Universidade de Cambridge.

O pragmatismo se apresenta como uma ampliação do empirismo histórico, mas com uma diferença fundamental, isto é, não se concentrava sobre os fenômenos do passado, mas sim sobre os fenômenos futuros. Neste aspecto, o pragmatismo se diferencia do empirismo tradicional (DEWEY, 2007, p. 9).

Cabral (2015, p. 4) aponta que, na visão de Dewey, os empiristas clássicos consideraram a experiência como algo passivo, porém, para o pragmatista, a experiência é um elemento ativo que transforma o meio, o que faz com que a experiência deixe de ser um ato de esperar eventos vindos do exterior para se transformar em uma preparação que altera o meio em que ela se desenvolveu. A experiência, então, seria a ligação que há entre o sofrer e o agir do sujeito.

Ao tratar a experiência como um simples objeto de admiração, Dewey argumentava que a filosofia tradicional criava um distanciamento entre o conhecimento e a própria experiência, o que dificulta até mesmo a forma como o conhecimento se relaciona com os objetos. Neste ponto, entra a crítica de Dewey aos novos realistas de sua época, os quais reduziram, segundo o filósofo, o papel de pensar o conhecimento, entendendo-o como simples observação (DE WALL, 2007).

A partir da afirmação acima, podemos definir o pragmatismo como a filosofia que estuda as possibilidades de ação dos sujeitos no mundo, bem como uma ferramenta de aperfeiçoamento das relações dos homens com as coisas e com as outras pessoas. O pragmatismo foca no plano das coisas reais e na forma como nos relacionamos com elas, e, a partir daí, reflete sobre o significado presente nos efeitos dos elementos da realidade.

### 2.1.1 Significado, efeito e verdade

A máxima pragmática afirma que todo significado está sempre atrelado aos seus efeitos e, dessa maneira, podemos ver com mais nitidez a validade da significação de um termo. Com base nesse raciocínio, alguns estudiosos de Peirce afirmam que o intuito do pragmatismo é verificar se as teorias se relacionam com a experiência.

Como, para Peirce, a função do pragmatismo é promover o esclarecimento de ideias implícitas e auxiliar na compreensão das ideias explícitas intrincadas, a teoria pragmatista se instaura como método que visa resolver confusões de ordem conceitual, relacionando o significado dos conceitos com as suas consequências. Dessa maneira, o pragmatismo volta seu raciocínio para o futuro, que é onde residem as consequências.

Para James, as concepções universais só possuem validade se o seu significado for associado a algum uso, e esse uso, para ser verdadeiro, precisa ser compatível com outros usos da vida. Nesse ponto, vemos que James nos apresenta uma concepção instrumental de verdade, a qual é compartilhada por Dewey. Nesta perspectiva, a verdade não é vista como categoria, mas como uma forma de bem. Não se pode, desse modo, separar o que é melhor para os sujeitos do que é verdadeiro para eles. “O teste da verdade, portanto, é encontrar aquilo que melhor direciona a vida no sentido de adaptar continuamente a experiência.” (POGREBINSCHI, 2005, p. 44).

A questão que o pragmatismo coloca, portanto, é: os acréscimos de novas experiências que temos àquelas já existentes fazem com que a nossa experiência geral aumente ou diminua de valor? Estes acréscimos são valiosos ou não? Eles valem a pena ou não? Este tipo de consequencialismo é visto por James como uma espécie de criatividade inerente ao pragmatismo. Caracterizando-se como uma filosofia eminentemente prospectiva, voltada para o futuro, o pragmatismo encara não apenas a verdade, mas a realidade, o mundo, como algo inteiramente maleável, à espera de receber a sua forma final de nossas próprias mãos. Afinal, quando somos nós mesmos a dar forma a nossa verdade e realidade, esta forma será sempre uma que vale a pena, e que nos é benéfica (POGREBINSCHI, 2005, p. 45).

Para Dewey (2007) toda ideia produzida na mente precisa ter uma verificação experimental, senão residirá apenas no mundo das hipóteses. Portanto, toda noção deve ser colocada em prática, a fim de verificar a sua veracidade. Nesta ótica, o conhecimento sempre volta seu olhar para o futuro.

Assim, chegamos ao conceito pragmatista de verdade. Para ele a verdade é responsiva, já que está invariavelmente ligada a resposta de um fim ou necessidade. Com efeito, se as condições em que um conceito de verdade foi verificado forem modificadas, o conceito deve passar por uma revisão, para, enfim, averiguar se a verdade anterior proposta continua a se manter.

O pragmatismo nos adverte quanto à necessidade da verificação das ideias no âmbito do mundo real, a fim de se analisar como tais consequências afetam o prosseguimento da experiência como um todo. As experiências forjam crenças, que, por sua vez, concebem mentalidades. Se estas se afastarem demais da existência, perdem o sentido para o qual haviam sido criadas. Neste aspecto, o pragmatismo nos alerta acerca da investigação em relação às crenças e os hábitos.

### 2.1.2 Crença, dúvida e hábito

No pragmatismo clássico, um dos principais focos de interesse são as crenças que o sujeito possui, quando começa a realizar sua inquirição. Esse interesse se deve ao fato de que, segundo Peirce (apud DE WALL, 2007), sempre que uma inquirição inicia o seu percurso, o faz confrontando um pano de fundo de crenças. Para aprofundar sobre essa questão, Peirce tratou de diferenciar, logo de início, a crença e a dúvida.

Na visão peirceana, a crença e a dúvida se colocam como estados antagônicos da mente. Enquanto a crença se caracteriza como um estado calmo e de plena satisfação do ser, a dúvida apresenta-se como um manto de irritabilidade que gera insatisfação constante. Isso leva o sujeito a fazer de tudo para querer arrancar o manto de angústia da dúvida, como também tudo que há ao seu alcance para vestir a segura capa de tranquilidade da crença. A partir do momento que se veste com esta capa, ele lutará com todas as forças para se manter nela.

De acordo com Dewey (2007), as crenças possuem outra particularidade muito importante na teoria de Peirce, pois se configuram como “regras de ação”, as quais levam a pensamentos que produzem “hábitos de ação”. Nessa perspectiva, quando um sujeito forma um objeto em sua mente, ele associa a ideia às consequências daquele objeto no plano concreto.

Sempre estamos obrigados a agir em qualquer caso; nossos atos e as consequências que os acompanham alteram-se realmente de acordo com as crenças que escolhemos. Além disso, pode ser que, para descobrir as provas que serão finalmente a justificação intelectual de certas crenças – por exemplo, a crença na liberdade ou a crença em Deus –, seja necessário começar a agir de acordo com tal crença. (DEWEY, 2007, p. 8)

Conforme Pogrebinschi (2005, p. 50), Peirce se vale do conceito de crença elaborado por Alexander Bain, o qual afirma que a crença é o que proporciona ao homem a condição para o agir. Para isso, a crença é cultivada como um hábito, que se retroalimenta no convívio do meio social. Nisso chega-se ao conceito de crença utilizado pelos pragmatistas, como explica a autora:

Mas o que é crença? Ela se define por três propriedades: a) ela é algo de que se está ciente; b) ela sacia a irritação causada pela dúvida; e c) ela se inclui no estabelecimento, na natureza humana, de uma regra de ação, ou um hábito. O conhecimento de uma crença é essencial para a sua existência. As crenças guiam os desejos e dão forma às ações. A crença é um estágio da

ação da mente, um efeito do pensamento sobre a natureza, o qual vai influenciar o pensamento futuro (POGREBINSCHI, 2005, p. 50)

Com efeito, o que acontece no mundo real afeta crenças, ou até mesmo provoca o surgimento de crenças. Para se definir algo, é necessário evidenciar os hábitos presentes na configuração interna do objeto. No intuito de discernir um hábito em meio a um conjunto de possibilidades, o pesquisador precisará compreender de que maneira um hábito “X” leva a uma determinada ação. Nisso, estarão envolvidas as condições temporais e modais da incidência do hábito sobre o agir. Nesse ponto, Pogrebinschi explica que Peirce diferencia as ações de natureza voluntárias, das ações instintivas. As primeiras provêm do que é sentido a partir dos hábitos, já as segundas referem-se à própria natureza do homem.

Com a aquisição do estado crença, é instaurada uma opinião, a qual passa a ser defendida pelas pessoas, independentemente de ser verossímil ou não. As pessoas passam, então, a defender sua opinião, todavia, o que elas estão defendendo, na realidade, é a crença conquistada. O pragmatismo se debruça no cerne da constituição dessas crenças e como elas modificam o agir. Nessa esfera, há uma relação permanente entre o que o sujeito acredita e as suas ações.

### 2.1.3 A questão fenomenológica

A questão fenomenológica é algo que não poderia deixar de constar nas atribuições do pragmatismo. Isso ocorre devido a sua inclinação para o estudo da experiência e como esta envolve os significados no princípio de utilidade. Entretanto, seria interessante que conhecêssemos o conceito inicial de fenomenologia, para assim traçarmos uma diferenciação da visão fenomenológica pragmatista da ótica da fenomenologia tradicional.

O termo fenomenologia deriva de duas outras palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Portanto, etimologicamente, Fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo. (MOREIRA, 2002, p. 63)

Contudo, a fenomenologia possui diferentes conceitos que se multiplicaram desde a publicação dos primeiros escritos de Husserl. Costa (2014) nos explica que não existe apenas uma fenomenologia, mas sim várias. Muitos atribuem a Husserl a origem do paradigma fenomenológico, de modo que a partir do filósofo surgiram diversas perspectivas que

cunharam suas formas de analisar os fenômenos, criando, para isso, análises fenomenológicas específicas. Nesse viés, Moreira (2002, p. 67) elenca uma série de formas em que a fenomenologia pode ser apresentada: como um movimento filosófico que se volta à investigação dos fenômenos experimentados na consciência; como uma escola de filosofia que se dedica ao estudo dos fenômenos da experiência humana; como um método filosófico que se debruça sobre os processos intelectuais presentes na consciência; e, finalmente, como a ciência que estuda os fenômenos particulares, como as experiências vivenciadas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que adotam a abordagem fenomenológica dedicam-se mais à compreensão do aspecto subjetivo, para assim apreender, de forma interpretativa, os significados presentes na subjetividade construída ao longo do cotidiano. “Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição, múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências.” (GREENE, 1978 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54).

Como o próprio ponto de vista do pesquisador constitui, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma forma de estruturação da pesquisa, pode causar um entendimento deturpado da experiência que os sujeitos da pesquisa fornecem em suas descrições. Neste aspecto é que, segundo os autores, o pesquisador deve realizar um esforço para compreender o ponto de vista dos sujeitos em seus contextos, pois, desta forma, distorcerá o mínimo possível a autenticidade da experiência descrita.

Nessa lógica, o mundo da imaginação é mais importante do que o mundo dos fatos. Na abordagem fenomenológica, a esfera simbólica é mais relevante, no tocante à investigação dos significados, do que a esfera concreta. Para os fenomenologistas, cada situação possui seu próprio significado, entretanto, a forma como cada indivíduo experienciará essas situações alterará tanto a situação, como também o próprio sujeito. “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55).

Dessa maneira, as pessoas não agem a partir de predeterminações, mas sim como interpretadores dos símbolos que constituem a realidade. Bogdan e Biklen (1994, p. 55) nos explicam que esta interpretação é realizada na interação da reflexão dos sujeitos com “pessoas do passado, escritores, família, figuras da televisão e pessoas que se encontram nos seus locais trabalho e divertimento [...]”.

O significado, segundo esta ótica, está sempre numa posição de negociação em que as interações vão, gradativamente, construindo uma pluralidade. Para a fenomenologia, interessa compreender como os significados se configuram em definições e, por sua vez, como estas se desenvolvem.

O modo como os alunos definem a escola e seus componentes determina as suas acções, ainda que as regras e o sistema de avaliação estabeleçam certos limites e imponham custos, afectando assim o comportamento. As organizações variam no grau em que fornecem significados fixos e no grau em que facultam a criação, de significados alternativos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 57)

Costa (2014, p. 02) esclarece que um dos pontos que mais distingue a fenomenologia de Husserl da fenomenologia americana é a forma de concepção do conhecimento, posto que, na visão americana, a concepção de conhecimento não se resume a uma busca pelas essências, mas sim “[...] um trabalho constante de reconstrução da nossa imagem do mundo e, sobretudo, como uma procura de uma forma melhor e mais adequada de lidar com o mundo e conosco próprios.”

Ainda segundo Costa (2014), os pragmatistas se colocam contra qualquer concepção fundada em dualismos, como essência e representação ou objetivo e subjetivo. Para os adeptos da filosofia iniciada por Peirce, o que há é um *continuum* que não estabelece uma hierarquização entre o que é particular e o que é universal.

Contrapondo teorias representacionistas do conhecimento, Richard Rorty nos apresenta uma alternativa, pela qual o conhecimento não é visto simplesmente como representação, mas como uma forma de se viver melhor no mundo real.

Tanto para Rorty, como para os demais pragmatistas clássicos, o que importa não é desvendar o que uma crença representa, mas sim qual é a utilidade de uma crença na esfera social. A esse respeito, Costa (2014), afirma que,

Por conseguinte, uma abordagem antirepresentacionista, protagonizada por Rorty, sugere que abandonemos a distinção entre aparência e realidade e a substituamos pela distinção entre os meios de descrição do mundo que achamos úteis para certos propósitos e os meios que achamos úteis para outros propósitos. (COSTA, 2014, p. 15)

A partir da concepção apresentada acima, podemos ver que, para a fenomenologia americana, deve-se procurar nas descrições das experiências dadas pelos sujeitos da pesquisa

aquilo que para eles foi útil para o seu cotidiano e o que proporcionou subsídios para realização de outras experiências significativas.

Nesta temática, a contraposição fenomenológica pragmatista, em relação à husserliana, mostra-nos como o processo de apreensão do conhecimento é de extrema importância para a vertente americana de pensamento fenomenológico. Tanto o conhecimento como educação foram muito especiais para o pensamento pragmatista, principalmente, para John Dewey.

## **2.2 Aspectos da filosofia de John Dewey**

John Dewey nasceu nos EUA. Doutorou-se com uma tese sobre o filósofo Immanuel Kant e começou a lecionar na Universidade de Michigan. Lá, tomou contato com William James, o que o levou para o pragmatismo ainda em construção na época. Tomou contato também com George Herbert Mead, o qual, também influenciado pelo pragmatismo, elaborou uma teoria sobre o caráter instrumental da mente e a sua função de ser intermediária entre o indivíduo e o meio. Em 1894, Dewey vai para a Universidade de Chicago, onde pôs em prática suas teorias através da criação da escola laboratório.

De acordo com Cunha (2006) o pensamento de Dewey está todo permeado pela ideia do pragmatismo, ou melhor, da sua visão do pragmatismo. O pragmatismo de Dewey é uma crítica a uma filosofia tradicional, a qual, na visão do filósofo, é amparada pelas ideias de Platão. Na visão platônica, há um dualismo, expresso na ideia de dois mundos: um mundo das experiências cotidianas, marcadas pelas influências sensoriais e, por isso, acentuado pela instabilidade, e um mundo inteligível que é acessado pela razão, pela racionalidade, em que residem as ideias. Existe, então, um dualismo formado pelo mundo sensível e o mundo inteligível.

Ao contrário do mundo sensível, que vive em constante incerteza, o mundo inteligível desfruta, na visão platônica, de uma estabilidade. Platão chamou esta estabilidade de verdade e, por isso, chamou o mundo das sensações de mundo das sombras, expresso no seu famoso mito da caverna. Cunha explica que a visão de Platão gerou, segundo Dewey, uma concepção filosófica que afetou a forma como a sociedade ocidental pensava suas relações e concepção das instituições humanas. Uma das instituições afetadas por essa visão filosófica foi a educação.

Uma perspectiva educacional, pautada na visão filosófica abordada acima, concebe o aluno como um ser que necessita ascender ao mundo inteligível, já que está aprisionado no mundo sensorial das sombras. Essa tarefa é realizada pelo professor. Sob esse ponto de vista,



o professor tem o poder porque tem o saber, ou seja, ele já se encontra em um mundo que o aluno deverá tentar alcançar.

Dessa concepção nasce a visão tradicionalista de educação, para a qual o professor é a figura central, responsável por levar o aluno a conhecer a verdade. Dewey nega esse dualismo e, principalmente, a desvalorização do mundo sensível. Segundo Cunha (2006), o autor norte americano afirma que não precisamos recorrer a uma esfera metafísica para explicar e transformar a esfera sensorial. Nesse intuito, ele propõe a valorização da experiência. Este é o conceito central na filosofia de Dewey. Assim, é neste mundo, através da experiência, que encontraremos as melhores respostas para viver melhor e com qualidade.

### 2.2.1 A crítica ao pensamento dualista

A questão da crítica aos dualismos constitui-se um dos principais fundamentos presentes na filosofia de Dewey. As divisões e subdivisões existentes, concebidas pela tradição filosófica, e que forjaram antagonismos e dicotomias são, nessa perspectiva, os dualismos que concebem o posicionamento de um elemento apartado do outro.

A concepção dualista, que se estendeu até a era moderna, possui, em sua gênese, as mentalidades que provocaram a separação entre a ciência e a religião. Esta nova ordem separou uma espécie de saber de ordem científica e outra espécie de ordem metafísica, a qual ficaria a cargo da filosofia e da religião. A partir de um acordo informal, estabelecido pelas convenções sociais da época, um não deveria entrar no campo do outro. Assim, afirma Rocha (2011, p. 98),

Tudo estaria bem, desde que a ciência não contrariasse a "verdade" da tradição filosófica e teológica europeia de que o bom, o belo e o verdadeiro estavam intrinsecamente relacionados a Deus. Enquanto as questões morais, principalmente, não fossem atingidas pelas inovações da ciência, havia uma espécie de lua-de-mel entre esta e a religião.

Prossegue o autor explicando que,

Com a descoberta do processo, a ciência moderna começou a mostrar que era benéfica nos mais variados setores da vida prática. No entanto, ela deveria se ocupar tão somente das questões menores, questões materiais, sem adentrar o campo superior e espiritual do ser. Esse acordo, segundo Dewey, determinou a origem dos dualismos [...] (ROCHA, 2011, p. 100)

A partir do excerto acima, podemos ver que a tradição filosófica ocidental cunhou uma premissa que concebe o ser de forma dual, em que mente e corpo são separados. Um dos maiores idealizadores desta concepção é René Descartes, que concebeu o paradigma cartesiano.

Andrade; Broens e Pilan (2008) apontam que, no entendimento de John Dewey, a perspectiva dualista considera que toda realização inteligente é fruto da mente comandando o corpo, isso reduz o corpo apenas à ação braçal, ou seja, o corpo, nessa perspectiva torna-se apenas uma máquina.

Embora Descartes reconheça que a relação mente/corpo não possa ser reduzida a uma relação de mero comando da primeira sobre o segundo, nem por isso ele atribui ao corpo o status de parceiro co-responsável pelo comportamento inteligente: ao contrário, na perspectiva dualista o agir inteligente é alegadamente o resultado da ação causal da mente sobre o corpo, embora permaneça misterioso o modo como tal relação causal possa operar. (ANDRADE; BROENS; PILAN, 2008, p. 2)

Dessa forma, os dualismos concebiam o saber teórico como superior ao prático e o conhecimento puramente cognitivo superior ao conhecimento advindo da experiência. A partir daí, surgiram filosofias que procuravam questionar essas separações. Estas seriam as filosofias da experiência.

Ao rejeitar os dualismos, tanto a visão do filósofo americano quanto a dos outros pragmatistas se manifestam como antifundacionalista. Nessa perspectiva, há uma constante rejeição a qualquer conceito ou princípio que se coloca como *a priori*. Ou seja, no pragmatismo a ideia de certeza não existe (POGREBINSCHI, 2005).

Já John Dewey tem marcado no seu antifundacionalismo uma forte oposição ao idealismo transcendental. O autor critica a perspectiva que coloca a mentalidade como a orientadora e governadora dos acontecimentos do mundo.

O intelectual, na ótica dualista, ganha um significado de poder. Quem detém o conhecimento intelectual não perde tempo com atividades práticas destinadas ao pensamento menor. A concepção dualista, dessa forma, separou a teoria da prática, ligando a primeira ao universal e a segunda ao particular. A experiência foi inserida nesse mundo do particular e, desde então, a sua importância no movimento de composição do conhecimento foi negligenciada.

Andrade; Broens e Pilan (2008) nos explicam que, pela ótica de Dewey, o conhecimento se manifesta a partir do momento em que o hábito é posto diante de uma nova situação. Quando um organismo experiente, em determinado ambiente, utiliza sua experiência

para se preparar e até prever situações adversas, a situação nova é inserida no fluxo histórico da experiência. Porém, quando a experiência armazenada não basta para resolver a situação, a própria forma de se lidar com a nova situação gerará nova experiência, ou seja, o erro é gerador de experiência que será utilizada nas futuras experiências.

Na educação, ocorreu uma separação entre o psicológico e o social. Este dualismo estabeleceu duas visões pedagógicas: uma centrada no processo e outra centrada no produto. Rocha (2011) nos explica que até a etimologia da palavra escola provem desta concepção ideológica. Escola, segundo o autor, vem do termo grego *scholé*, que significa lugar do ócio. Para questionar esta linha de pensamento – de supremacia do intelectual sobre o prático – Dewey criou o princípio de continuidade. Este diz respeito à vida, ao passo que esta traz aspectos que carregam muito mais propriedades do que apenas o instinto de se manter vivo. Neste aspecto, toma-se vida e experiência, na visão deweyana, como a reunião dos costumes, crenças, vitórias e derrotas que conferem ao ser humano um significado maior para o vivido do que somente sobreviver. A partir do momento que o indivíduo se junta a um grupo social, crenças e ideais são renovados, possibilitando, assim, uma continuidade da experiência de estar vivo. A educação, em seu sentido mais amplo, se coloca, nessa perspectiva, como o instrumento que possibilita que a vida social prossiga.

A concepção dualista de educação concebe o saber como aquilo que está contido nos livros. Logo, o conteúdo que está nos livros deve ser transmitido para o aluno pelo professor, o qual será abastecido por esse conhecimento, fazendo com que este discente seja visto como um armazém do saber. Posteriormente, é dada uma avaliação, para que seja cobrado este saber através de uma prova.

Ao ir bem nas provas, o aluno estaria preparado, de acordo com a concepção dualista, para viver de forma satisfatória no futuro. Destarte, o aluno deveria se motivar a aprender aquilo sobre o que não tinha a mínima noção de como seria utilizado no futuro. O importante, para essa concepção, era que o conhecimento fosse admirado, mesmo que não se soubesse a utilidade dele.

### 2.2.2 Experiência, estética e vida

No método filosófico demonstrado neste capítulo a experiência não é tratada, simplesmente, como um aspecto observável e externo à natureza. A experiência atravessa a natureza, expandindo-a de tal forma que abre inúmeros caminhos de significação, repletos de

novas possibilidades de vida, que se multiplicam na proporção em que entram em interação. Dewey (1985) nos explica que esses lugares de contato:

Indicam que a experiência, se a investigação científica se justifica, não é alguma camada infinitamente fina ou um primeiro plano da natureza, mas penetra dentro dela, atingindo suas profundezas, e de maneira tal que seu apoderar-se é capaz de expansão; constrói túneis em todas as direções, e ao fazê-lo traz à superfície coisas anteriormente ocultas – tal como os mineiros amontoam sobre a superfície da terra tesouros trazidos do subsolo. (DEWEY, 1985, p. 4).

Nessa perspectiva, a experiência é mais do que um mero acontecimento. Na realidade, para o autor, a experiência se configuraria mais como um caminho, pelo qual se consegue interpenetrar nos segredos da natureza e, a partir da compreensão empírica da natureza, se poderá ter material para enriquecer as experiências que virão posteriormente.

Esse raciocínio se justifica porque, para Dewey (1985), o que é experienciado não é a experiência e sim a natureza. Por isso o método científico precisa debruçar-se sobre o fenômeno, já que a experiência avança adentro das camadas mais profundas da natureza expandindo-a e, por este motivo, se flexiona como uma haste maleável que acompanha a expansão que ela mesma causou. Nesta visão, a experiência altera a natureza, porém, concomitantemente é alterada por ela, num processo em que ambas ganham novos significados.

Segundo esse raciocínio, tanto o agente como a situação são, mutuamente, alterados pelo processo de experiência. De acordo com Anísio Teixeira, o maior discípulo de Dewey no Brasil, a experiência se definiria como uma relação que promove mudanças tanto no agir como no sofrer. Assim, ao compreender a “experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade.” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010 p. 34).

Dewey (1985) separa dois tipos de experiência: a experiência primária e a secundária. A primeira se forma a partir do contato direto dos seres com elementos da natureza, como a lua, as ondas do mar, os animais de estimação e assim por diante. Já a experiência secundária seria o resultado da reflexão após a efetuação da experiência primária. Com a experiência secundária, os elementos da natureza são inseridos em um sistema de significação, que possibilita realizar relações entre os entes em geral (SANTOS; HENNING, 2012, p. 5).

O resultado da reflexão transforma-se em elementos produzidos na experiência secundária, os quais retornam para a natureza e então têm sua validade confirmada ou não. Contudo, confirmando-se ou não a validade, a experiência será enriquecida e munida de informações que auxiliarão o ser em experiências posteriores.

Este processo, permite uma reconstrução e reorganização da experiência, a qual amplia os sentidos desta, o que fornece, para o ser, habilidades para administrar as experiências que virão em seguida. Santos e Henning (2012) explicam que é um processo de aperfeiçoamento da experiência que atinge tanto o sujeito quanto a sociedade, devido à quantidade de interações que difundem e modificam a experiência, tornando-a mais frutífera.

Em *Arte como Experiência* (1985), Dewey defende que temos uma experiência genuína quando o que é experienciado se realiza por completo. Neste ponto, a experiência se integra a uma rede interligada de experiências do indivíduo, que se conecta a outras experiências, propiciando que haja uma continuidade da experiência maior, que é o viver.

A vida, na concepção aqui analisada, se forma através de situações vividas em episódios, os quais chamamos de experiências. Esta experiência pode ser significativa ou insignificante, contudo, sempre irá gerar uma informação, a qual é apreendida de maneiras diversas pelo sujeito. Fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, escrever um livro e assim por diante. O fim de uma atividade é uma consumação, não uma cessação.

Pois a vida não se apresenta como uma sequência ou corrente uniforme e sem interrupções. Constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para sua terminação, cada uma com seu próprio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna (DEWEY, 1985, p. 89).

Como cada história possui sua própria particularidade e seu próprio movimento, isso aproxima o ato de viver ao componente estético. O raciocínio presente em *Arte e Experiência* (1934) é muito mais amplo do que somente um ensaio sobre o elemento empírico presente na apreciação artística. Remete-nos a todas as ações de nosso cotidiano e de como somos impregnados pelas ações que compartilhamos no nosso convívio social.

Estética, então, para Dewey, vai muito além do que apenas um termo ligado a manifestações artísticas, vincula-se, também, “a qualquer experiência enriquecida pela noção de conjunto, de conexão com um todo indefinido.” (FALCÃO, 2013, p. 28). Adverte o autor, ainda, que a experiência estética não ocorre somente em um meio artístico, mas em qualquer ambiente que enriquece a experiência com um sentido dotado de um objetivo. “Todos os

símbolos sociais dotados de significado, ainda que não se enquadrem na definição usual da arte, são fonte de experiência estética.” (FALCÃO, 2013, p. 24).

Cada contexto cultural produz seus próprios símbolos, que variam na forma, mas não na matéria: são todas expressões sensíveis do sentimento de grupo. Cada cultura possui vários deles, diferentes quanto à complexidade, extensão do significado, função a que se destinam, entre outros fatores, mas eles em conjunto são a concretização necessária do sentimento de grupo. (FALCÃO, 2013, p. 25)

O estético, na teoria da experiência de Dewey surge, por conseguinte, como aquele que reúne todos os fatores retrospectivos e prospectivos no intuito de se comprometerem com a unidade de uma experiência autêntica, extraindo significados pertinentes às consequências das ações dos agentes sobre as situações.

Como a experiência estética é aquela que consegue apreender todos os ângulos da experiência em sua integralidade, ela está, portanto, ligada à ideia de qualidade. Aliás, a qualidade estética é o que confere à experiência sua possibilidade de se tornar uma experiência efetiva.

Os monumentos públicos, os edifícios suntuosos, as vestes de autoridade, todos são mais do que a matéria de que são compostos. A cultura os tingem de significado, transformando-os em símbolos de práticas sociais e instrumentos que publicizam essas práticas. (FALCÃO, 2013, p. 24)

Nessa ótica, experiência, arte e educação precisam estar atreladas, não como uma simples constatação que deve ser observada. Na realidade, o estético, vivenciado como experiência, é aquele que traz para a educação o componente criativo que viabilizará reconstruir e reorganizar a própria vida dos educandos.

### 2.2.3 Comunicação, linguagem e pensamento

Na perspectiva demonstrada neste capítulo, para se compor uma sociedade não se pode separar as ideias de comunidade, comunicação e educação, visto que são elementos interdependentes para as trocas e transmissões de significados. Seguindo essa lógica, Anísio Teixeira (2010) afirma que não se pode separar nem a ideia de sociedade de comunicação.

Sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação. Em seu sentido genuíno,

sociedade é, pois, comunicação ou mútua participação (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 40).

A comunidade, para Dewey (1959), possui um olhar que se volta para o entorno e utiliza-se de comunicação própria para continuar a existir. No entanto, na visão do autor, para ser uma comunidade é necessário que os membros entendam as ligações entre os papéis dos integrantes e como isso se liga ao todo.

O homem é um ser que vive em comunidades compostas de uma língua. Dessa forma, o ser humano está presente em um contexto em que a cultura é transmitida. Nessa dinâmica, a investigação surge como uma atividade social que possui consequências culturais.

De acordo com Alan Ryan, um dos dois principais biógrafos intelectuais de Dewey, todos os escritos do mesmo sobre a educação expressam uma “paixão comunitarista”. Para ele, Dewey desejava que as escolas fossem, ao mesmo tempo, uma comunidade, da comunidade e na comunidade. Ademais, uma outra observação interessante de Ryan é que a concepção educacional deweyana é tão fortemente enraizada na ideia de que a educação é, acima de tudo, um processo de socialização dos jovens no contexto de sua comunidade, que torna o individualismo algo inconcebível no pensamento de Dewey (POGREBINSCHI, 2005, p. 95).

A comunicação, neste processo, torna-se muito importante, no sentido que ela está ligada à própria aquisição de experiência, diferente do que apenas se experimenta através dos sentidos. Participa-se do processo de sentir do outro e do significado que o outro deu a esse sentir.

Dewey (1985) defende que a experiência compartilhada é a maior riqueza humana e isto só pode acontecer através do processo da comunicação, visto que através dela os objetos produzidos nos processos comunicativos tornam, segundo Dewey (1985, p. 51), “a vida mais rica e variada de significados”, por conseguinte, proporciona ao ser humano participar de uma comunidade de significados.

A comunicação é incomparavelmente instrumental e incomparavelmente final. É instrumental ao nos libertar da pressão de outro modo irresistível dos eventos e ao habilitar-nos para o viver num mundo de coisas que têm significado. É final como um compartilhar nos objetos e artes preciosos para a comunidade, um compartilhar pelo qual os significados são ampliados, aprofundados e consolidados no sentido de participação. (DEWEY, 1985, p. 51)

Para Dewey (1985, p. 29) quando ocorre a comunicação, os eventos da natureza transformam-se em sujeitos que podem ser revisados para se readaptarem às demandas do

colóquio, seja ele manifestado na forma de um discurso exterior, interior ou prévio, o qual é, segundo o autor, o pensamento.

Nesse propósito, a comunicação, segundo Dewey, é o que propicia o significado, pois as coisas obtêm significado através dos representantes ou signos produzidos no processo de comunicação. Esta afirmativa possui inspiração no pensamento de seu professor, Charles Sanders Peirce. Peirce (apud POGREBINSCHI, 2005) nos apresenta a ideia de comunidade semiótica, pela qual há a troca e o compartilhamento dos signos que norteiam a forma de um povo viver. Neste viés, Peirce afirmava que a comunicação é um processo em que os elementos ganham significado.

A comunicação possibilita a permanência do estado de investigação definido por Peirce. Assim, toda resposta é provisória, e com a comunicação, uma nova resposta se integrará ao processo de investigação, reeditando-o permanentemente.

Na esteira de Peirce, também Dewey acredita ser através da comunicação que as coisas adquirem significado. Neste sentido, a comunicação é uma espécie de ponte natural que liga a existência a essência, gerando além de significados, informação, ensino e aprendizado, ou seja, conhecimento. Ressalta-se que todos os conteúdos que atravessam a ponte da comunicação estão permanentemente sujeitos à reconsideração e revisão: a comunicação é algo intrinsecamente autocorretivo também em Dewey (POGREBINSCHI, 2005, p. 95).

Peirce traz dois conceitos que integrarão o processo de comunicação: a responsividade e a reflexividade. A responsividade é a capacidade de fornecer novas respostas para a investigação, entretanto, essas respostas ganham uma feição autocorretiva no pragmatismo, a partir da qual toda resposta melhora a anterior e avança no decurso da investigação. Por isso, Peirce justifica que um signo não é criado pela comunicação, porém pode ser revisto e preenchido de formas diversas.

A reflexividade, segundo Peirce, diz respeito à capacidade da comunicação de se conceber de forma reflexiva. Em outras palavras, a comunicação não necessita de duas mentes para acontecer. Há a comunicação que se processa na própria mente do indivíduo na forma de autorreflexão.

Inspirado em Peirce, Dewey ampliou o conceito de comunicação e das propriedades da responsividade e da reflexividade no atributo de ligar comunicação, significado, linguagem e o processo da vida como um todo. A comunicação estaria materializada, nessa ótica, em todo artefato criado pelo homem.



Lanças, vasos, cestos, armadilhas podem ter-se originado por acaso, em alguma consequência consumatória de eventos naturais. Mas apenas a repetição através da ação organizada explica sua institucionalização como instrumentos, e essa organização da ação depende do uso de registros e da comunicação. Tornar o outro cômico da possibilidade de algum uso ou de uma relação objetiva é perpetuar aquilo que seria de outra forma incidente, tornando-o um instrumento; a comunicação é uma condição da consciência (DEWEY, 1985, p. 41).

Dewey (1950, p. 61) aponta que um instrumento ou uma máquina é um modo de linguagem. Isso ocorre porque, segundo o autor, aqueles que entendem de seu funcionamento e de suas características falam de sua capacidade e das consequências de seu uso. Porém, um membro de uma outra comunidade que nunca viu tal artefato não tem nada a falar sobre o mesmo, por isso a máquina torna-se um modo de linguagem da comunidade que domina tal objeto.

Percebe-se, a partir da premissa acima, que comunicação, linguagem e interação são processos indissociáveis no sentido de que todos interdependem uns dos outros, no que tange à continuidade do movimento da experiência. Na perspectiva deweyana, a experiência nasce sempre da interação. Isso significa que o indivíduo cresce no grupo e o seu amadurecimento está atrelado ao seu contato com outras pessoas.

A interação é o que estabelece o câmbio entre as condições internas e as condições externas de desenvolvimento da experiência. Quando são consideradas em conjunto, as condições internas e externas formam o que Dewey (2010) chama de situação.

Viver no mundo é estar em contato direto com uma gama de situações e isso inclui a interação entre indivíduos, objetos e culturas. Por isso, os conceitos de situação e interação são inseparáveis. “Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui o seu ambiente.” (DEWEY, 2010, p. 45). Esse ambiente inclui as pessoas em uma conversa, o assunto sobre a situação, os instrumentos que estejam manipulando, a lição que estejam compartilhando e assim sucessivamente.

A linguagem, para Dewey, é uma ferramenta para a comunicação que, por sua vez, é o meio pelo qual os significados se mantêm. Eles podem, dessa maneira, ser revisitados, reconfigurados e modificados. Logo, a linguagem é um instrumento, difusão e permanente correção dos significados. Nesse âmbito, a inteligência surge como consequência da interação social, no sentido que cresce inserida numa ideia de comunidade em que os significados são compartilhados.

Uma coisa diretamente gozada adiciona a si própria o significado, e assim é idealizado o gozá-la. Até a muda agonia de uma dor constitui-se numa existência significante quando puder ser designada e tornada discursiva; cessa de ser simplesmente opressiva e torna-se importante; ganha importância pelo fato de tornar-se representativa; tem a dignidade de um ofício. (DEWEY, 1985, p. 30)

Então, segundo a ótica apresentada acima, o significado precisa estar atrelado a uma realização no mundo real, que remeta a um vínculo e o faça ser significativo para o sujeito, seja na solução de um problema prático ou na atribuição de uma nova percepção que expanda seu universo cognitivo. Neste ponto, o colocar-se em situação de interação proporciona à comunicação o ambiente necessário, para que a ação objetivada aconteça e, por consequência, que os significados sejam estabelecidos para aquele momento.

A ideia de significado está ligada a algo que deve ser compartilhado, pois é na publicitação que o significado ganha o seu propósito. Quando vários integrantes de um mesmo grupo atribuem valor a um significado ele se integra a uma rede que o conecta a um sistema de significação. Por isso, que o conceito de significado deve estar sempre ligado à noção de comunidade e de comunicação.

O significado dos signos, ademais, sempre inclui algo comum entre as pessoas e o objeto. Quando atribuímos significado em relação ao que fala com respeito ao seu propósito, pressupomos outra pessoa que partilhará a execução do propósito, e ainda algo mais, independente das pessoas através do qual o propósito deverá ser realizado. Pessoas e coisa têm de servir de modo semelhante como meios numa consequência comumente partilhada. Tal comunidade de participação é o significado (DEWEY, 1985, p. 40).

Quando observamos algo, é necessário que compreendamos o significado daquilo que olhamos. Como já foi dito o significado de algo se manifesta na constatação de sua consequência. A ciência destas consequências está ligada a experiências prévias sobre o que se observa. “Um bebê pode ver o brilho de uma chama e ser, assim, atraído para se aproximar do fogo. O significado dessa chama não é o brilho, mas o seu poder de queimar, como consequência que resultará do ato de tocá-la.” (DEWEY, 2010, p. 68).

Para entender o significado de uma nova situação e assim formular um propósito para uma nova ação, o indivíduo precisa observar em que condições a situação se coloca, trazer ao plano da reflexão situações semelhantes ocorridas no passado e estabelecer uma avaliação que aglutina, na sua reflexão, o passado, o presente e o futuro sem hierarquizá-los.

Dewey (1950, p. 57) nos ensina que os seres humanos que reagem às mesmas condições físicas são influenciados pelo meio cultural em que vivem. Nisso, o autor afirma que fatores de ordem orgânica participam na produção de crenças e ideias.

Neste universo, valores são forjados não só pelos termos como também por tudo que compõe, por exemplo, um laboratório ou oficina da EP, como instrumentos, equipamentos e máquinas. Estes componentes, na ótica deweyana, também são manifestações da linguagem.

Os valores presentes em equipamentos de um laboratório de uma escola profissionalizante projetam a noção de posterioridade nos alunos, isso faz com que eles ressignifiquem suas experiências, retirando, desses elementos, significados que orientam suas decisões acerca do que fazer com o que estão aprendendo. “O ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois: assim se dá com o rapaz que projeta submeter-se a uma EP para habilitar-se a uma carreira futura.” (DEWEY, 1959, p. 26).

Quanto à organização, as palavras também agrupam as significações quando se unem na forma de sentenças. Neste momento, as sentenças se juntam formando conexões lógicas que organizam o pensamento do sujeito. Essas conexões estão inseridas em um discurso maior que orienta a forma como os seres veem o mundo a sua volta. Isso é alterado conforme o contexto solicita. Este contexto pressupõe concepções sociais, étnicas, culturais e assim por diante, fazendo com que o próprio ser se defina utilizando essas conexões lógicas

O pensamento, nesta perspectiva, não trabalha diretamente com as coisas em si, mas sim com os seus significados. Esses, por sua vez, são englobados a existências particulares. As coisas, para possuir uma significação, precisam, portanto, serem fixadas em existências específicas para transmitir o seu significado adiante. Essas existências específicas, que marcam e transmitem os significados, são os símbolos.

Se um homem se encaminha para outro a fim de pô-lo porta a fora, seu movimento não é um sinal. Mas se aponta com a mão a porta ou pronuncia o som saia, seu ato é um veículo de significado: é um sinal, não uma coisa completa em si mesma (DEWEY, 1959, p. 228).

As consequências presentes no uso dos componentes da linguagem é que irão determinar o significado de um signo, ou seja, a linguagem não é, simplesmente, uma expressão do pensamento, mas sim uma forma de mover a vida, que é a própria experiência.

A experiência de um indivíduo ou de um grupo de pessoas é específica e tem muito a dizer a respeito do prosseguimento de uma determinada ação, do seu mérito e de suas necessidades de reajuste.

Os símbolos são existências particulares, porém essas existências só se mantêm se se ligarem a uma experiência. O símbolo envolve uma significação somente quando remete a uma experiência em uma determinada situação significativa para o indivíduo.

Dewey (1950) nos apresenta o termo símbolo como sinônimo de palavra, com um sentido trazido por uma linguagem para um sistema. Ele introduz este termo para diferenciá-lo de signo. O que o pragmatista chama de símbolo, são sinais artificiais, enquanto signos são os sinais naturais.

A palavra fumaça, por exemplo, representa muitas coisas em diferentes culturas, por isso é símbolo. Agora, quando a fumaça surge como evidência de um incêndio temos um signo natural do fogo. Nuvens com determinado feitio são signos naturais de chuva. A capacidade representativa é atribuída em suas relações de reciprocidade e não aos signos, pois estes dependem de um acordo social.

Dewey (1950) explica que um signo é algo que existe em um espaço temporal existencial. Nessa ótica, a fumaça é um signo de fogo somente quando o fogo está sendo observado. Com isso, o filósofo pondera que o signo existe em circunstâncias limitadas por um espaço e tempo específico.

No entanto, quando a fumaça materializa-se como um som ou em traços em um papel, a situação muda, pois as qualidades que o caracterizam no mundo real se subordinam a uma função representativa. Nessa esfera, a palavra fumaça pode ser relacionada com qualquer outro sentido pertencente a um sistema linguístico, como temperatura, oxigênio e constituição molecular, por intermédio de símbolos pertencentes às leis da termodinâmica.

Dessa forma, Dewey separa duas classes de elementos de acordo com a sua capacidade representativa. Os signos estão mais próximos do significado ligado a condições reais limitadas em contextos espaço-temporais. Já os símbolos estão ligados mais à ideia de sentido e possuem maior amplitude de alcance representativo em variadas situações contextuais.

Os signos fornecem provas da existência das coisas observadas, já que são sinais das mesmas. Já os símbolos não fornecem provas de nada, mas abrem as portas para uma nova dimensão na qual o discurso se organiza e o raciocínio é desenvolvido. Isso ocorre devido a sua ampla capacidade representativa em relação ao signo.

Os símbolos da linguagem comum, assevera Dewey (1950), seriam estabelecidos pelos costumes e pelo espírito de um grupo, sendo que o sentido prático prevalece sobre o intelectual. Percebe-se que um sentido é adequado para um grupo em certa situação e

inadequado em outra. Uma palavra significa algo para determinada instituição enquanto difere – e muito – do significado que tem para outra.

Por outro lado, nos símbolos que compõem a linguagem científica, este fator é ultrapassado, pois cada sentido é expresso no relacionamento com outros símbolos, pertencentes a um sistema característico de determinada área científica. Neste ponto, os hábitos culturais perdem importância.

Trevisan (2011) nos elucidada que o símbolo se autentica na esfera social, pois ele é um veículo comunicativo. Neste sentido, Dewey (1959 apud TREVISAN, 2011, p. 49) explica que o símbolo se coloca como um elemento físico que carrega uma significação própria. O símbolo, nesse aspecto, precisa estar conectado com a experiência que o indivíduo vivencia com o objeto representado pelo símbolo, do contrário, ele perderá o sentido.

Um símbolo se apresenta como um existente, elemento físico, em toda sua compleição, enquanto veículo comunicativo, por deter consigo a significação, declarou Dewey (1959a, p. 233). Esta seria o próprio objeto rerepresentado pelo signo, transladado de sua realidade externa para a mente decodificadora (TREVISAN, 2011, p. 49).

Trevisan (2011) nos adverte, ainda, de um momento que o símbolo se solta de sua conexão com a existência, no qual um sentido é atribuído levando-se em consideração apenas o discurso, sem que se verifique a sua aplicabilidade no mundo real. Dewey (1959 apud TREVISAN, p. 50) nomeia o ser que faz tal atitude de indivíduo que parasita a experiência alheia. Com isso, o autor não está afirmando que não se pode aprender com a experiência dos outros, porém que não se deve aceitar uma proposição sem que haja um questionamento baseado numa confrontação com a sua aplicação no mundo real.

Notemos a via de mão dupla do símbolo epistemológico: se, por um lado, lança-nos no desconhecido; por outro, poderá nos tornar meros papagaios, repetidores de fórmulas estereotipadas. Dewey denomina o símbolo que se esvaziou de sua índole representativa como sinal substituto (TREVISAN, 2011, p. 50).

O sinal substituto não verifica a confiabilidade da informação que carrega consigo e, por isso, é um potencial candidato a carregar e propagar preconceitos e ideias equivocadas a respeito dos fenômenos que se manifestam na sociedade. Um exemplo desse processo, hoje, é observado em algumas mensagens veiculadas na *internet* sem que haja confirmação dos fatos. O pragmatismo não se afeiçoa muito a formas de significação que não sejam submetidas a uma relação entre objeto e significado, constituída durante a experiência.

A necessidade de ligação do símbolo com a existência, para que se configure o seu sentido, mostra como funciona a atividade cognitiva na teoria deweyana. O conceito de pensamento, nessa perspectiva, liga-se à ideia de experiência vivida.

O pensamento é a constituição de conexões precisas e deliberadas entre o que se faz e as suas consequências. O pensamento apercebe-se, não apenas que essas fases são conexas, mas também dos detalhes da conexão. Ele estabelece ligações explícitas de conexão na forma de relações (DEWEY, 1916, p. 14).

O pensamento, nessa perspectiva, estaria ligado à percepção do que se faz e das consequências do que se faz. A experiência, então, se apresenta em dois grupos, um de maior e outro de menor valor reflexivo. O nível mais simples estaria ligado à ação de tentativa e erro da ação simples de se experimentar. O agir e as consequências se relacionam, nesse processo, de forma incipiente, porém, não se vê de forma nítida as conexões da coisa com o contexto.

Para que o pensamento aconteça, é preciso que haja algo que o acione, no caso, um fato incompleto, necessitando que se pense a respeito dele. Nessa circunstância, a noção de futuro aparece, novamente, como um item que surge quando se tenta completar o incompleto, pois na medida em que completamos o fato, ele relaciona-se com o futuro.

O problema dos métodos de ensino, a partir dessa ótica, seria um enfoque maior na transmissão de conhecimento, somente valendo-se de tradições científicas, sem que proporcionasse ao aluno a possibilidade de verificação no mundo real do que estava sendo ensinado. Colocar a tradição acima dos fatos transforma as pessoas em seres que creem no que os outros “passam”, ao invés de viver suas próprias experiências descobrindo o mundo, raciocinando em vez de apenas acreditar. Daí advém o uso excessivo de sinais substitutos.

O uso exagerado de sinais substitutos faz com que o aluno resolva exercícios sem que tenha consciência de sua aplicação no mundo real. O aluno, então, desenvolve uma capacidade mecânica ao invés de reflexiva. Nesse aspecto, os idealismos degenerariam o símbolo, visto que desconsiderariam a existência como um item fundamental. Sem essa conexão, não há elementos do mundo real em nossa mente.

#### 2.2.4 A concepção deweyana de educação

Na visão de Dewey, o discente é aquele que experimenta o mundo e, quando o experimenta, não pode ter uma atitude apenas passiva, já que o experimentar, nessa perspectiva, inclui um processo ativo-passivo e ativo novamente.

A partir deste raciocínio, o aluno não é visto como um ser passivo, visto que na concepção aqui analisada não há hierarquização entre conhecimentos, ou seja, entre docente e discente. Justamente, uma de suas maiores críticas reside no fato de se considerar a mente como reduto da fonte de toda intelectualidade e a atividade física como algo sem valor no mundo cognitivo. Isto leva ao pensamento de que percebemos as coisas sem que haja necessidade de estabelecer sua relação com outras coisas. Essa afirmação não é possível, já que, para caracterizar qualquer objeto e retirar dele qualidades que o configuram como tal, é preciso conectar as qualidades dele com outro objeto, a fim de distingui-lo num universo de objetos. As ligações existentes entre as partes do objeto e a sua conexão com o contexto a sua volta é o que o caracteriza como um objeto.

Uma carroça não é conhecida pelo fato de termos enumerado todas as suas partes. É uma característica a conexão das suas partes que a transforma numa carroça. E estas conexões não têm simplesmente o carácter de uma mera justaposição física, antes envolvem a ligação com os animais que a puxam, os objetos que carregamos nela, etc. O juízo é empregue na percepção (DEWEY, 1916, p. 6),

Sob essa ótica, vemos que a percepção das coisas não é uma mera absorção de informações canalizadas pelos sentidos. Há um processo, no caso, o juízo, que conecta todas as partes envolvidas de um objeto e conecta o próprio objeto num contexto em que ele tem uma função que o caracteriza, o distingue e o nomeia.

Nessa perspectiva, não podemos separar experiência do processo de aprendizagem, porque ambos fazem parte da vida, na realidade, eles se constituem como a própria vida. A vida é formada por episódios e esses episódios se conectam por uma linha educacional que nos faz viver melhor outras histórias que ainda virão em nossas vidas. Os três elementos: a vida, a experiência e a aprendizagem formariam, portanto, uma unidade que não poderia ser quebrada.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37).

A educação apresenta, para os mais jovens, o que é mais importante para o grupo. Mostra o que é significativo para cada ação que fazem e as finalidades de cada ação. Gradativamente, o novo integrante vai apreendendo os significados das ações realizadas em

seu grupo e vai se construindo como pessoa. Esta educação é aquela que ocorre, inevitavelmente, no decurso da vida. A partir desse pensamento, Dewey faz uma separação inicial entre dois tipos de educação: a educação intencional e a casual. A primeira estaria mais ligada a uma educação formal, já a segunda seria o resultado da convivência do estar presente e participar das atividades de um grupo. (DEWEY, 1959)

A educação formal, para Dewey, possui dois lados bem nítidos, um direto e outro indireto. O direto estaria ligado às próprias atividades exercidas pelos adultos. O indireto se daria por meio de objetos e teatralizações que levam, de forma alusiva, às ações dos adultos.

Todavia, em algumas situações perdemos o referencial entre vida e educação. Isso ocorre quando nos afastamos demais da experiência, caindo num abstracionismo distante e que não participa da continuidade da experiência. Deste modo, há aqueles métodos de aprendizagem conectados com a existência e os que não estão. O autor distingue, então, a experiência que é educativa e a que é deseducativa.

A experiência deseducativa é aquela que impede ou dificulta, de alguma maneira, a continuidade de novas experiências. Experiências que produzam indiferença, insensibilidade ou incapacidade de reagir aos incidentes que a vida proporciona estão inseridas no conjunto de experiências chamadas de deseducativas.

Outra forma de experiência deseducativa é aquela que possui como intuito condicionar a pessoa a desenvolver uma capacidade quase mecânica, sem que haja reflexão sobre o ato. Esta habilidade torna-se automática, o que não gera outras experiências recompensadoras.

Dewey (2010, p. 27) lembra que a falta de articulação entre as experiências também pode gerar uma deseducação. O autor explica que experiências desconectadas geram hábitos dispersos, os quais não auxiliam na organização e controle das experiências futuras. Logo, agindo-se dessa maneira, as ações futuras passam a ser vistas como momentos fugazes, sem um significado representativo para a vida da pessoa.

A concepção educacional demonstrada neste capítulo deve despertar nos alunos a sensibilização pelas ideias alheias, a motivação por aprender e a libertação dos atos automatizados que impedem o ser humano de usar a inteligência para lidar com as diferentes situações que a vida oferece. “Quantos acharam o que aprenderam tão distante da vida fora da escola que nenhuma capacidade de controle lhes proporcionou para o comando da vida?” (DEWEY, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, uma experiência de qualidade em educação está conectada com aquilo que o estudante encontrará fora da escola. Para isso, a experiência não precisa ser



desagradável. A experiência de qualidade deve ser agradável e proporcionar experiências posteriores para o aluno.

Isto posto, nenhuma experiência nasce e morre sem que haja algo que afete o indivíduo. Portanto, toda experiência vivida pelo sujeito se propaga nas demais experiências vividas que vêm depois. Dewey, assim como seu professor Peirce, chama essa propagação de *continuum* experiencial, o qual está, invariavelmente, ligado à ideia de experiência educativa.

A experiência educativa é aquela que proporciona que ocorra o *continuum* de forma plena, enriquecendo a vida do aluno, à medida que ele vai vivendo novas experiências ao longo do caminho de continuidade. Se a experiência for deseducativa, esse caminho é interrompido, pois o sujeito acaba por cair num ciclo rotativo de ações repetitivas e mecânicas, que não enriquecem sua vida.

Nos estudos em educação, Dewey lembra que é importante investigar a forma como a continuidade atua sobre as experiências, isto é, como o fluxo do *continuum* experimental está correndo, em que direção está correndo, por que está correndo para tal direção e quais são as consequências do curso da continuidade.

No entendimento do filósofo, temos a ideia de crescimento como algo que vai além do aspecto meramente físico. Através do princípio da continuidade o ser poderá crescer intelectualmente e culturalmente. Para que direção os alunos estão crescendo? Como posso participar desse crescimento?

Distingue-se, pois, a qualidade de uma experiência como educativa ou deseducativa na sua capacidade de não só proporcionar a continuidade do fluxo de experiências como também na sua possibilidade de direcionar o indivíduo para um caminho de experiências que o estimulem a crescer intelectual e moralmente.

Para proporcionar uma experiência educativa para os alunos, o educador deweyano precisa pensar na criação de situações que reproduzam coisas que aconteçam além dos muros da escola. Situações que remetam a ações concretas e não somente ao mundo da razão. Nosso filósofo nos ajuda na formulação dessas situações, sugerindo que as situações de aprendizagem devem ser pautadas em problemas concretos.

A experiência educativa é motivada por um problema que estimula o pensamento a agir. Nessa ótica, é importante que tenha algo familiar presente no problema. Ao aplicar elementos familiares em novos contextos, será feita a renovação daquilo que já era conhecido, resultando na continuidade da experiência.

Contudo, o problema apontado não pode colocar também só objetos familiares aos estudantes, pois estimulará a ação somente mecânica e não reflexiva. Lançando, porém, uma

nova luz a objetos já conhecidos, poderá ser revelada uma nova propriedade, antes não percebida. Isso ampliará a visão que o aluno tem a respeito do mundo que o cerca.

Para pensar sobre os fatos surgidos no problema, o aluno fará uso de inferências, isto é, de ideias. Os dados levam a sugestões que ultrapassam a experiência, voltando-se para resultados futuros. Esse processo caracteriza o pensamento como uma ação criativa.

Assim, vemos que o conhecimento, na ótica exposta nesse capítulo, é vivo, dinâmico e aplicado às coisas que vivemos no nosso dia a dia. Essa ótica difere da visão de um conhecimento estático e repetitivo, em exercícios que são aplicados sem alteração, ano após ano nas escolas.

O aluno, na concepção pedagógica aqui analisada, deve se empenhar em situações que tenham algum significado para ele. Essas situações promoverão descobertas, que revelarão os sentidos e as conexões entre as coisas.

Nessa perspectiva o professor torna-se aprendiz também, já que lida com o inesperado, com aquilo que suscita novas reflexões, com o que impulsiona a experiência para a renovação e para a continuidade.

### **3 ANÁLISE DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EXPERIÊNCIA DE EGRESSAS DESTA MODALIDADE EDUCATIVA**

De acordo com Moreira (2002), há duas posições epistemológicas em relação à investigação antropológica, que se colocam como antagônicas: o positivismo e o interpretacionismo. Enquanto o primeiro acredita que se deve transportar o tanto quanto possível os métodos utilizados em ciências naturais para os estudos sobre o ser humano, o segundo crê que é necessário que haja uma metodologia diferenciada para estudar o ser humano, levando em conta a sua especificidade.

A partir desta premissa, a análise contida neste capítulo parte de um pressuposto fenomenológico de interpretação da experiência dos alunos envolvidos no processo educacional de formação de técnicos. Ao interpretar o fator humano e a subjetividade envolvida no processo, estivemos dispostos a alterar e flexibilizar a sistemática de análise no intuito de apreender o máximo possível a experiência dos sujeitos pesquisados.

Boemer (1994, p. 85) esclarece que uma pesquisa de abordagem fenomenológica não parte de um problema, mas sim de uma investigação. Nesse propósito, o pesquisador traça uma trajetória rumo ao fenômeno e à compreensão dos significados advindos da experiência dos sujeitos perante determinada situação.

Inspirados nas óticas acima descritas, concebemos a visão fenomenológica presente nesta dissertação, por meio de um duplo olhar. Parte-se para uma investigação científica acerca da experiência no intuito de conhecer algumas especificidades de sua constituição, porém, pretendemos mergulhar também na experiência dos discentes sem muitas predeterminações, deixando que os objetos apareçam de forma gradativa nas entrevistas que relatam a experiência.

Ao concentrar-se na interrogação, o pesquisador deve evitar, segundo Boemer (1994), conceitos prévios sobre o fenômeno que pretende pesquisar. Como explica a autora, ele não virá para a pesquisa com a mente vazia, entretanto o que tenta se evitar com este método é que a teoria influencie o interrogar, o que retiraria o foco sobre o processo, já que isto não se coaduna com a abordagem fenomenológica. Ao se concentrar na interrogação, visando a uma compreensão dos significados, o pesquisador vai em busca de algo oculto e que o instiga, pois “[...] se o pesquisador não estiver inquieto com algo que está oculto e que quer desocultar, então o fenômeno não está se apresentando a ele enquanto Fenômeno.” (BOEMER, 1994, p. 85).

Com isso, fica nítida a necessidade de haver um interesse, do pesquisador que adote a abordagem fenomenológica, de desbravar significados sem que parta de categorias pré-determinadas. O que importa, para ele, é explorar os sentidos advindos da experiência dos sujeitos, no intuito de explorar a maior gama de significados da relação entre fenômeno e o sujeito. Nesse ponto, Boemer (1994), nos adverte que a pesquisa qualitativa não pode ser conduzida como um livro de receitas em que cada etapa é cuidadosamente planejada e executada.

Dewey (1985) nos explica que, no cerne de toda experiência, há uma unidade que a nomeia. Esta pode ser uma comida, o fim de um namoro ou o início de um curso. A qualidade que caracteriza um elemento penetra na experiência, unindo as diferentes partes que constituem a unidade com o contexto e a subjetividade do indivíduo. Assegura, ainda, o autor, que ao estudar uma experiência depois que ela ocorre pode-se detectar propriedades que despontam e aparecem mais do que outras. Essa condição caracteriza a experiência de forma geral. Embora a experiência não seja simplesmente a soma de caracteres diferenciados, esses traços são parte fundamental do corpo que a constitui.

Rorty (apud COSTA, 2014) ressalta que os pragmatistas, ao contrário dos fenomenologistas da linha husserliana, desconfiam sempre das essências que surgem durante o processo de coleta de dados e as confrontam com o princípio de utilidade. Conhecimento, para os pragmatistas, não é simplesmente a representação de algo. A concepção rortyana de apreensão da realidade denomina-se redescritção, também antifundacionista, antiessencialista. Nossa opção metodológica coincide, em grande medida, com esta perspectiva, buscando rerepresentar os dados tais como são, sem formalismos e ranços da velha consciência epistemológica.

Com base nessa concepção, podemos afirmar que, na fenomenologia de Dewey, a busca pela essência não é o foco principal, pois “conferir significado a uma coisa como sendo significado é apenas patentear a sujeição humana às propensões” (DEWEY, 1985, p. 39). Assim o que é relevante na pesquisa é entender o significado das consequências dos eventos e daí sim compreender como eles se ligam à existência. Um significado, neste ponto, não pode ser considerado, simplesmente, como essência, pois pode levar a consequências repetitivas e vazias.

A essência jamais é existência, e não obstante ela é a essência, a significação destilada da existência; é o que há de significativo em relação à última, sua garantia intelectual, o instrumento de inferência e de transferência extensiva

e o objeto de intuição estética. Nela o sentir e o entender são um; o significado de uma coisa é o sentido que ela faz (DEWEY, 1985, p. 39).

Neste excerto, podemos perceber uma visão fenomenológica que concebe o significado como objetivo e não como um ente, isto é, o significado não brota sozinho mas incorpora uma regra social para se materializar. Nesta perspectiva a investigação observa o significado presente nas consequências, estas sim seriam a aquisição, a qual o pesquisador, inserido nessa perspectiva, busca compreender.

Um policial de trânsito ergue a mão ou sopra o apito. Seu ato opera como um sinal para dirigir movimentos. É, contudo, mais do que um estímulo incidental. Incorpora uma regra de ação social. Seu significado próximo consiste em suas consequências locais na coordenação dos movimentos das pessoas e dos veículos; seu significado ulterior e permanente – essência – é sua consequência no que diz respeito à segurança social quanto à locomoção (DEWEY, 1985, p. 43).

Logo, é necessário compreender que os significados próximos, presentes nas consequências das atividades executadas numa escola de Educação Profissional, conservam, em seu interior, a essência, que é a consequência compartilhada de um significado geral substancializado no conjunto das ações sociais. Essa consequência compartilhada remete-nos à importância do contexto como um fator primordial a ser considerado numa pesquisa dessa natureza.

### **3.1 Ambiente de pesquisa**

Na visão de filosofia apresentada no capítulo anterior, toda teoria ou ideia deve ser testada na ação, observando-se as suas consequências num mundo em constante mudança. Como Dewey (1916, p. 14) nos lembra, “não vivemos num mundo acabado e definitivo, mas num mundo que está em movimento [...]”, por isso devemos estar atentos às mudanças e como as ações geram novos significados a partir de novos contextos. Neste propósito uma escola dedicada mais à prática pode promover reflexões sobre como o conhecimento transita por diferentes situações.

Alicerçados nesta ideia, selecionamos como ambiente de pesquisa uma escola de Educação Profissional que participou do PRONATEC, nos âmbitos da Habilitação Técnica oferecida no contra turno da Educação Básica de nível médio. Essa escola é o SENAI de Rondonópolis, em Mato Grosso.

De acordo com o site da instituição (2016), o SENAI Rondonópolis iniciou suas atividades em 27 de maio de 1980. A sede construída na cidade foi erguida sobre um terreno doado pelo Rotary Internacional e por causa disso até o ano de 2007 a unidade denominava-se SENAI Melvin Jones em homenagem ao fundador do Rotary. Após o ano de 2007, todas as unidades passaram a ser denominadas com o nome da cidade onde se localizavam.

Importante salientar que a escola selecionada não se enquadra no perfil de ensino integrado em que educação básica e profissional são ministradas no mesmo ambiente. Essa pesquisa pretende se ater a uma escola de cunho especificamente profissional, no intuito de compreender como este ambiente atuou na composição de novos significados para estudantes.

Para Dewey (1985), o ambiente que envolve a experiência não é apenas um fator motivacional da experiência, mas sim um item da própria experiência, porque é onde ela se movimenta e atua. Nessa perspectiva, o conceito de contexto não pode ser negligenciado pelos estudos filosóficos, pois isso seria como negá-lo.

Em relação ao contexto, Dewey (apud POGREBINSCHI, 2005) nos apresenta dois tópicos relevantes para compreensão de sua sistemática: o pano de fundo (background) e os interesses seletivos. O pano de fundo seria a conjuntura do ambiente, que deve ser levada em consideração durante a análise de qualquer pensamento. Esse pano de fundo, logicamente, está sempre implícito e pode ser situado numa esfera temporal ou espacial. No caso da esfera temporal, temos o pano de fundo intelectual e o existencial. O pensamento intelectual está atrelado à teoria, enquanto o existencial vincula-se à cultura. Nesse processo, o pano de fundo do pensamento se sustenta sobre modos de interpretação e avaliação da realidade, sob a ótica da tradição. Já o pano de fundo espacial refere-se a todo cenário que envolve a vivência e influência da experiência do indivíduo.

Outro aspecto que emerge no estudo do contexto são os interesses seletivos. Trata-se da individualidade exposta na forma de escolhas e seleções ocorridas no processo sistemático da experiência cotidiana. Nesse ponto de vista, a subjetividade é contextual, caracterizando-se como uma seleção da matéria e não a própria matéria.

Desse modo, ao analisar as descrições de experiências contidas nas entrevistas, serão considerados aspectos relativos ao pano de fundo intelectual, no que tange aos símbolos científicos provenientes das áreas técnicas que cursaram. Também serão considerados o pano de fundo existencial, que se relaciona com os símbolos da linguagem comum utilizada durante as interações ocorridas nos cursos. Aparecerão também, na análise, aspectos relativos ao pano de fundo espacial, o qual envolve laboratórios, oficinas e ambientes educacionais característicos da EP.

Por último, porém não menos importante, nos concentraremos nos estudos advindos dos interesses seletivos, no intuito de tentar compreender de que maneira as situações de aprendizagem e as relações ocorridas em uma escola técnica participaram das subjetividades dos sujeitos que estiveram em tal ambiente.

### **3.2 Sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos de pesquisa são ex-alunas atendidas pelo PRONATEC, que estudaram no curso técnico. As egressas estudaram no curso em um período, enquanto cursavam o Ensino Médio regular em outro. Optou-se por substituir os nomes das egressas por nomes fictícios. Foram realizadas entrevistas com pessoas de diferentes cursos técnicos como: Mecatrônica, Segurança do Trabalho, Eletrotécnica, Recursos Humanos, Análises Químicas, Açúcar e Álcool.

Dessas entrevistas foram selecionadas três. Na seleção, consideramos relevante analisar pessoas que tiveram experiências na EP que geraram outras experiências, sejam elas positivas ou não. As experiências selecionadas, possibilitaram, ao nosso ver, explorar outros caminhos de significação, pelos quais pudemos realizar interpretações que nos levaram a relacionar as vivências discentes, numa perspectiva educacional, com as experiências de vidas.

Como na abordagem fenomenológica a multiplicidade de percepções oferece um material contundente para a compreensão dos fenômenos estudados, procuramos egressos que vivenciaram diferentes situações durante o período em que estiveram na EP. As situações encontradas são: a egressa que participou do coral do SENAI, aquela que já se encontra no mercado de trabalho, a que não conseguiu se inserir no mercado e a que não utilizou os conhecimentos da EP na esfera empregatícia.

O número de entrevistadas foi reduzido devido ao foco investigativo que norteia a pesquisa. Assim, optamos muito mais pelo mergulho na singularidade do que propriamente pelo aspecto quantitativo dos dados coletados. Essa opção está adequada à perspectiva de valorização da experiência, adotada nessa dissertação, o que permite um aprofundamento ilimitado de inferências e novos sentidos aos fenômenos subjetivos, reduzindo-se, com isto, os protagonistas; do contrário, a pesquisa avançaria em grande medida o limite de páginas adequado a uma dissertação.

Vale informar, ainda, que todas as entrevistadas foram alunas do autor desta dissertação. Esse fator amplia a responsabilidade em relação à aproximação e ao

distanciamento necessário à análise. Para isso, foi necessário realizar um aprofundamento no conhecimento acerca da temática EP no Brasil, bem como uma fundamentação firme na filosofia, apresentada no capítulo anterior.

### 3.3 Instrumento de coleta de dados

O pesquisador que adota a abordagem qualitativa de caráter fenomenológico deve estar disposto a alterar instrumentos metodológicos ao longo da pesquisa, pois o fenômeno não surge de forma instantânea a partir dos primeiros passos da pesquisa. Como neste tipo de pesquisa lida-se com diferentes percepções, o pesquisador deve ter paciência com a não-linearidade, própria de uma pesquisa que incide sobre o ser humano. Concomitantemente, deve ter igual paciência e perspicácia para que surjam, de acordo com Boemer (1994) *insights* acerca dos significados durante a coleta dos dados.

Como nesta pesquisa será trabalhado com egressas dos cursos técnicos e que participaram do PRONATEC, entendemos que a entrevista seria o meio mais interessante, já que desejamos compreender os significados presentes na experiência educativa específica da EP, por isso não seria interessante realizar uma observação participante, pois, como os alunos já passaram pelo curso, não há como imergir no mundo do sujeito de pesquisa.

Moreira (2002, p. 54) define entrevista como uma conversa entre duas pessoas com um intuito em mente. Trazendo informações de Richardson, Dohrenwend e Klein (1965), Moreira nos apresenta três tipos básicos de entrevista: a estruturada ou fechada, a não-estruturada ou aberta e a semiestruturada ou parcialmente aberta.

A entrevista semiestruturada fica entre os dois extremos anteriores. Ou seja, existem questões predeterminadas e uma ordem de execução das mesmas, porém, há também uma maior liberdade para o entrevistado em se estender e oferecer mais informações sobre a pergunta. Ademais, essa ferramenta permite que se façam questões extras e que sejam inseridas durante o processo de coleta de dados.

O instrumento de coleta de dados selecionado para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, selecionado por fornecer uma ampla descrição da experiência fenomenológica. A entrevista semiestruturada é definida por Triviños (1987, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.



Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135) a entrevista semiestruturada é a garantia de se obter dados válidos para se estabelecer uma comparação entre vários sujeitos, no entanto, a mesma não permite saber como os próprios sujeitos estruturam os tópicos propostos. Neste aspecto, a interpretação fenomenológica auxiliará no entendimento da estruturação dos termos significativos.

Triviños (1987) nos apresenta uma série de tipos de perguntas que podem ser utilizadas durante a entrevista semiestruturada como: solicitações descritivas, interrogativas, mediatas, perguntas consequências, perguntas avaliativas e questões hipotéticas. Embora a maior parte das questões desta pesquisa esteja relacionada a conteúdos descritivos, mudar-se-á o caráter da questão de acordo com o sujeito e a situação demandada.

As entrevistas analisadas nesta dissertação foram realizadas através do veículo internet em duas redes sociais diferentes: o *Facebook* e o *WhatsApp*. Também foi realizada uma entrevista por e-mail, de duas em duas perguntas, as quais foram sendo alteradas a partir das respostas que foram sendo fornecidas. Conforme os entrevistados foram expressando seus signos e símbolos de valor, foi indagado acerca do significado desses elementos em sua experiência, cuja análise se alicerçou nas ideias de John Dewey e do pragmatismo.

### **3.4 Sistemática de análise**

Na análise em si, Boemer nos explica que o critério da repetitividade é fundamental para identificar e descrever o fenômeno. Todavia, o pesquisador não deve perder de vista o seu objetivo, e, por isso, deve iniciar sua análise tentando ver o que busca nas descrições de experiência. Sua busca recai sobre o que é invariante, ou seja, o que, de acordo com Boemer, aponta para o fenômeno. “Será preciso então, ler através das descrições, dos discursos. Essa leitura inclui mensagens explícitas e implícitas, verbais e não verbais, alternativas e contraditórias.” (BOEMER, 1994, p. 89).

Reunindo estudos de Giorgi (1985), Martins (1983) e Bicudo (1989), Boemer (1994) apresenta algumas sugestões de etapas para análise dos dados, porém, deixando claro que a abordagem fenomenológica prima pela liberdade de análise.

A primeira etapa sugere que se faça uma leitura completa da descrição que se pretende analisar. Nesta etapa, deve-se fazer um exercício de empatia para tentar se colocar no lugar do sujeito, a fim de se compreender como ele atribui os significados a partir de sua própria percepção.

Na segunda etapa, inicia-se a busca por unidades de significados, sempre em consonância com os objetivos propostos, mas flexível a alterações. Neste ponto, o pesquisador assume de onde vem seu ponto de vista, isto é, ele assume, por exemplo, o papel de um engenheiro-pesquisador, de um médico-pesquisador ou de um professor-pesquisador. Neste momento o pesquisador pode pedir auxílio de outros pesquisadores que também estudam o fenômeno, no intuito de buscar uma intersubjetividade em sua análise.

A terceira etapa debruça-se sobre o significado presente sobre cada uma das unidades de significado. Neste aspecto, o critério de frequência é primordial na tarefa de se estabelecer relevância de cada tópico, contudo, ainda há outros que podem surgir, de acordo com a especificidade da pesquisa. Boemer (1994) chama a atenção também para as mensagens contraditórias, as quais revelam pontos de vista inusitados, porém valiosos para a compreensão do fenômeno.

Finalmente, na quarta e última etapa, é realizada a síntese das unidades de significado, com o objetivo de compreender como o fenômeno se estrutura. Nessa esfera, são trazidos os *insights* anotados durante a coleta e são efetuadas as inferências, de acordo com a concepção filosófica adotada.

“O que isso tudo quer dizer?”, “Quais suas mensagens?”, são questões que o orientador e orientando precisam fazer incessantemente para possibilitar uma visão profunda e multidirecional dos fenômenos, principalmente se forem levados em conta o contexto dos dados e o quadro teórico em que se situa o fenômeno estudado (BOEMER, 1994, p. 91).

Inspirados na ótica apresentada acima e ancorados na filosofia selecionada, escolhemos um caminho que se iniciou com a transcrição das respostas dadas pelos entrevistados; depois, foram realizadas leituras e releituras do material de forma global, buscando, neste processo, efetuar um exercício de empatia, ou seja, colocar-se no lugar do sujeito, a fim de apreender suas percepções acerca do fenômeno. Em seguida, procuramos identificar as unidades de significação presentes em cada resposta.

Importante frisar, igualmente, que a subjetividade do próprio pesquisador também se fez presente na interpretação e na análise dos dados coletados. Dessa forma, a nossa perspectiva docente se mistura com as visões demonstradas nas entrevistas, sem que, neste aspecto, se descaracterize o material coletado.

Para identificar as unidades de significação, usamos o caráter de repetitividade de um termo, o qual pode surgir através de mecanismos de sinônimos, hiperônimos, hipônimos e pronomes. De acordo com o dicionário Michaelis on-line (2016), sinônimos são “vocábulo

com significação igual ou semelhante a outro.” Já hiperônimos são “vocábulos que estabelecem uma relação mais genérica com vocábulos de sentido mais específico.” Quanto a hipônimos, o dicionário afirma que ocorre o processo contrário ao anterior, ou seja, “é um termo de significado mais específico que outro mais genérico.” Por último, utilizamos os pronomes como componentes que fazem referência a termos que se repetem durante o discurso dos entrevistados. Os pronomes ampliam os aspectos de identificação, já que, além de substituírem e fazerem referência a vocábulos, eles também representam “cada um dos três elementos do discurso ou determina os nomes substantivos em função desses elementos: falante, ouvinte e assunto.” Assim, através da análise dos pronomes existentes podemos estabelecer relações entre o discurso e o contexto.

Também fizemos uso de conhecimentos gramaticais no intuito de entender como a fala de cada entrevistada se estrutura. Travaglia (2009) nos ensina que a língua está, invariavelmente, ligada à ideia de competência comunicativa. Ao ensinar a língua materna, a escola está ajudando a desenvolver essa competência, que está subdividida em outras duas: a competência linguística e a textual.

A competência linguística, também denominada como gramatical (TRAVAGLIA, 2009) é aquela que permite ao falante da língua formar sequências próprias de um sistema linguístico. Já a competência textual possibilita ao falante elaborar e captar textos que ocorrem em uma situação de interação comunicativa. Considerando texto como um ato de comunicação, a própria fala das egressas atua, nos mostrando aspectos característicos de movimentação de seus discursos, por traços gramaticais.

Outras marcas de identificação também consideradas durante a análise foram os termos com suas características específicas. Segundo Dewey (1950, p. 388), a palavra termo foi empregada por Aristóteles para nomear parte de uma proposição. Em suas origens, a palavra termo vem do latim *terminus*, o qual gerou termo (limite) e terminal (final). O filósofo americano nos adverte, então, que nenhum termo possui força lógica a não ser que esteja em relação com outros termos.

Nessa perspectiva, as palavras possuem determinado sentido porque fazem parte de uma família de palavras envolvidas em um contexto. Esse contexto faz com que estas famílias se relacionem com outras palavras estabelecendo novos sentidos. Nesse ponto, Dewey (1950, p. 389) afirma que nenhum termo pode ser determinado se não forem determinados os termos com os quais está relacionado, seja em sua manifestação conjuntiva como na família de palavras, mencionada anteriormente, seja na sua manifestação disjuntiva.

Dewey (1950, p. 390) pondera, ainda, que os nomes são denominados através dos símbolos, os quais podem ser de ordem material ou formal. Nesse aspecto, o pragmatista vai contra a gramática tradicional que afirma que os nomes nomeiam a algo concreto. Nessa perspectiva, todo símbolo nomeia algo, pois, se não se nomeia, esse nome não teria nexos, já que o símbolo é sentido.

Estabelecido este ponto, o estudioso estadunidense passa a elucidar qual seria a diferença entre a gama de termos existentes. Os primeiros a serem abordados pelo filósofo, e caros para esta pesquisa, são os termos concretos e abstratos.

Para o filósofo, termos concretos são aquelas palavras que designam qualidades experimentadas diretamente, como, por exemplo, doce, duro, azul e leve, quando empregados para caracterizar objetos com o intuito de distingui-los. Já as palavras abstratas são aquelas que representam conceitos, sem que haja aplicação direta nas coisas, como doçura, força, vermelhidão, peso, presença, ausência, posição, localização, dentre outras.

Contudo, Dewey considera que, em determinados contextos, esta lógica pode se inverter ou alterar a designação de um termo como concreto ou abstrato. Por exemplo, os termos cor e som são concretos quando são aplicados para caracterizar um objeto existencial, entretanto, no domínio da ciência são abstratos, pois significam visibilidade e audibilidade como possibilidades. Nesse raciocínio acerca do que é abstrato e o que é concreto, cabe aqui também um esclarecimento quanto aos termos considerados na análise dos dados da pesquisa, no que se refere às palavras de cunho denotativo e as de cunho conotativo.

Conforme Dewey (1950, p. 394), os termos são denotativos quando se referem direta ou indiretamente à existência. Nisso, o filósofo inclui os nomes comuns e os verbos que indicam mudança de ação. Quanto aos termos conotativos, o autor americano nos apresenta o termo conotação cunhado por Mill, o qual aponta a conotação como aquela que determina o sentido de termos numa esfera adjetiva. Nesta visão, um termo pode ser denotativo ou conotativo ao mesmo tempo. Por exemplo, o termo barco é denotativo quando aplicado ao objeto determinado e conotativo quando se refere a traços que designam um objeto ao qual poderia se dar o nome de barco. Isso seria como criar uma 'barquidade' para falar de barco.

Nosso autor não concorda com Mill na sua definição de conotação, pois substitui a função descritiva do termo por uma função distintiva da realidade. Se for esse o caso, Dewey (1950, p. 395) afirma ser possível um termo ser denotativo e conotativo ao mesmo tempo. No entanto, em relação à vida, os termos denotativos são existenciais e os termos conotativos são abstratos. Essa afirmação não isenta os termos denotativos de possuírem uma relação com

termos conotativos. Isso ocorre porque todo termo denotativo é associado a um termo conotativo, na medida em que é garantida a sua força denotativa.

Dewey, então, refuta Mill, uma vez que, se toda palavra ou símbolo tem um sentido, intenção e compreensão de um aspecto da realidade, ele representa algo que possui uma referência. Em outras palavras todo termo possui ligação com a realidade. Nessa ótica, um nome próprio é inesgotável em seu sentido. Por isso os termos conotativos também descrevem a realidade, porém de modo e sentidos diferenciados do que é feito nos termos denotativos.

Outros termos, passíveis de identificação são únicos, universais e genéricos. Dewey (1950, p. 393) afirma que todo termo conceitual na esfera predicativa, é universal, pois designa uma operação possível, independentemente das condições em que se aplicam numa realidade. Já os termos únicos e os genéricos são existenciais por natureza e também são conjugados. O singular é um objeto selecionado em uma situação qualitativa. Os termos únicos e genéricos possuem a função de determinar um problema e possibilitar a forma para o exame de uma proposta.

Ainda na esfera de identificação de termos com especificidades próprias, as metáforas surgem como elementos com potencial simbólico a ser identificado. No entanto, as metáforas que apareceram nas entrevistas não foram identificadas levando-se em consideração o seu caráter de substituição, constituído por um processo de semelhança ou como mero adorno de decoração discursiva, tal qual preconiza a retórica clássica. Preferimos utilizar a concepção de metáfora do filósofo Paul Ricouer, a qual é construída a partir de diversos trabalhos na área de semântica e aponta para uma nova visão de metáfora, diferente dos retóricos clássicos.

Para explorar uma nova visão relativa a esta metáfora, Ricouer (1996) faz um retorno à teoria da retórica clássica, trazendo o conceito de Metáfora exposto na Poética de Aristóteles. Ricouer nos diz que o filósofo grego concebia metáfora como o uso de um nome de algo em outra coisa. Nesta ótica, a comparação funciona como uma Metáfora ampliada. Mais tarde, Cícero e Quintiliano caracterizaram a metáfora como uma forma abreviada de comparação.

Na visão dos antigos retóricos, a função das figuras, em um texto, se direcionava a um movimento de ornamentação, com o objetivo de tornar o discurso mais agradável e aceitável. A metáfora, como figura retórica que é, serve para substituir uma palavra figurativa ou uma literal fazendo uso do processo de semelhança. Ricouer é contra essa concepção.

A metáfora não é simplesmente um acidente semântico que resulta em um deslocamento de sentido. Ricouer lembra que a metáfora deve sua significação à frase em que está inserida, com isso, temos a metáfora como um fenômeno da predicação e não de

denominação de uma palavra. Como a metáfora se encontra no discurso, Ricouer (1996, p. 61) a concebe como “o resultado de uma tensão entre dois termos numa enunciação metafórica.” Ou seja, o contexto é primordial na atribuição de sentido de uma metáfora. Essa concepção está em plena sintonia com a atribuição de sentidos dos elementos da linguagem concebida por John Dewey.

Essa tensão entre dois elementos da enunciação remete, segundo Ricouer, a interpretações opostas sobre o que é representado e é, justamente, este conflito entre essas interpretações que sustenta a significação da metáfora. A metáfora, na concepção de Ricouer, só existe como uma interpretação que surge a partir do conflito de duas palavras anteriores.

O que ocorre é uma torção no sentido das palavras, que autodestrói e transforma o sentido literal das palavras, que estende a significação a uma amplitude absurda para literalidade, porém revela uma nova interpretação acerca de uma coisa. Beardsley (apud RICOUER, p. 62) chama isso de torção metafórica.

Assim, a metáfora não é apenas uma substituição de uma palavra por outra, como afirmava a retórica clássica. A tensão entre a interpretação literal e a figurada trazem vida à metáfora, configurando-a como um elemento de criação de sentidos. Surgido da tensão, o novo sentido construído pela metáfora não se restringe a uma simples substituição. “Neste sentido, uma metáfora, é uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem estatuto na linguagem já estabelecida e que apenas existe em virtude da atribuição de um predicado inabitual ou inesperado.” (RICOUER, 1996, p. 63).

Após a identificação, efetua-se a redescrição da experiência em linguagem filosófica, analisando a relação entre os elementos significativos presentes na forma de signos-significados e símbolos-sentido.

Ao iniciar nossa redescrição dos discursos, expomos a forma como o discurso de cada entrevistada se organiza. Para realizar isso, observamos as conexões que compõem as sequências lógicas, bem como o elemento que norteou o discurso das egressas enquanto forneciam suas respostas. Entendemos ser importante demonstrar tal estruturação, pois as conexões lógicas que orientam o discurso dos sujeitos guardam, em seu interior, concepções das mais diferentes esferas, como já foi mencionado no capítulo 2 desta dissertação. As conexões lógicas, na visão do filósofo, revelam, inclusive, como a subjetividade transita pela experiência.

Para efetuar a redescrição, utilizamos a concepção de Richard Rorty, considerado, por alguns estudiosos, como um neopragmatista. Nesse viés, são identificados alguns aspectos

que ligam a filosofia de Rorty à de Dewey, como é mostrado, por exemplo na passagem abaixo.

Assim como a linguagem, que evolutivamente passou de “grunidos” a “tratados filosóficos”, também a moralidade passou por um processo de complexificação gradual, ou seja, as diferenças entre culturas que utilizam deliberações morais conscientes e coletivas e aquelas que ainda não utilizam tais deliberações não é uma questão de “tipo”, mas uma questão de grau de evolução. “Na visão de Dewey, os filósofos que fizeram distinções incisivas entre razão e experiência, ou entre moralidade e prudência, procuraram transformar uma importante diferença de grau numa diferença de tipo metafísico. Dessa forma”, continua Rorty, “engendraram problemas para si mesmos que são tão insolúveis quanto artificiais” (EOU, p.101). (FÁVERO, 2006, p. 172)

Fávero (2006) nos explica que, para Rorty, a refutação de posturas filosóficas anteriores não é importante. Em vez de discutir, Rorty propõe que sejam feitas substituições através de redescrições. Através desse processo, o neopragmatista acreditava que podia haver espaço para elemento de originalidade, primordial para a renovação de qualquer ideia. Essa visão altera inclusive o papel da própria filosofia.

A filosofia não teria a finalidade de legitimar, através da apresentação dos “fundamentos”, o discurso científico ou qualquer outro discurso; não teria por função alcançar o grau de “objetividade” tão almejado pela ciência e que a filosofia moderna perseguiu com tanta ansiedade. (FÁVERO, 2006, p. 195)

Fávero explica, então, que a filosofia de Rorty funcionaria como uma narrativa que almejaria solucionar problemas, porém, esses problemas não são universais. São problemas relativos, determinados pelo contexto e pela época em que estão inseridos. Neste aspecto, a filosofia de Rorty acreditava que a filosofia deve estar a serviço da sociedade. “Assim, a filosofia é a atividade de redescrever o mundo, as pessoas, os eventos, de acordo com novas linguagens e novos vocabulários, participando, então, da transformação do comportamento linguístico e das instituições de que fazemos parte.” (FÁVERO, 2006, p. 195).

Rorty acreditava numa filosofia e numa educação sem dogmas, sem essências universais, mais focalizando-se em problemas relativos a obstáculos que ocorrem na existência. Para realizar tal redescrição, cremos ser necessário ter em mente as interações simbólicas, que ocorrem na medida que os seres humanos entram em contato uns com outros.

De acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, o ser humano se comunica por intermédio dos símbolos. Através das relações e interações simbólicas entre indivíduos e

grupos sociais vão sendo constituídos novos significados, que criam um ambiente propício a novas reflexões, que mudarão o ambiente e os próprios indivíduos em interação. Ao investigar os significados e os sentidos que surgem a partir dessas interações, pode-se refletir acerca de pontos que contribuirão para uma nova visão sobre a experiência vivenciada na EP.

O estudo dos significados presentes na linguagem característica da divisão do trabalho de uma aula prática da EP emerge como um potencial objeto de estudos, o qual aponta de que maneira o fenômeno da EP participa da vida dos egressos participantes do PRONATEC. “Somente a linguagem, ou algum tipo de signos artificiais, poderá registrar a relação e torná-la frutífera em outros contextos de existência particulares” (DEWEY, 1985, p. 41).

Com esta perspectiva em mente, foram investigadas as diversas relações entre os símbolos e também entre os signos. Logo, cremos ser interessante esclarecer a visão de John Dewey a respeito das relações e interações sgnicas e simbólicas.

A amplitude das relações ocorridas entre os símbolos fez com que nosso filósofo buscasse uma definição mais nítida para a palavra relação. Nesse propósito, o pragmatista chega a três usos ou sentidos diferentes para a aplicabilidade da palavra relação, para uma teoria da lógica coerente. Esses usos se traduzem num leque disponível para o investigador construir e reconstruir sentidos e experiências através do exercício da reflexão.

No primeiro, temos que os símbolos se encontram relacionados entre si. No segundo sentido, os símbolos se relacionam com a própria existência graças à intervenção das operações existenciais que funcionam como mediadoras da relação. No terceiro sentido tem-se as coisas relacionadas umas com as outras, em que surge a relação tríade entre signo, coisa e significado, pela qual um comprova a existência do outro.

A fim de evitar a ambiguidade e confusão no entendimento e na aplicabilidade da palavra relação, o autor americano atribui três nomes diferentes para a palavra, de acordo com função exercida no processo analítico. Para designar as relações que ocorrem entres os símbolos, Dewey (1950) escolheu o próprio nome, relação. Para aqueles casos em que ocorre a relação dos símbolos diretamente com a existência, optou pelo nome referência. E, finalmente, para nomear as relações que mantêm as coisas entre si, foram selecionadas as palavras conexão e complicação. Nesta última função, Dewey diz que ocorre a possibilidade da inferência.

Para exemplificar esse pressuposto, nosso filósofo traz os símbolos que compõem as operações matemáticas. O nexos existente entre os símbolos matemáticos constitui uma relação. Com o advento da Física, os símbolos matemáticos se referem à existência e são usados em operações de aplicação. Este vínculo entre os símbolos matemáticos e a realidade,



através das aplicações realizadas pelas operações da física, é o que o estudioso americano chama de referência. Por fim, quando observamos as operações ocorrendo no plano real, é possível ver a ligação entre as coisas. Essa ligação é chamada, pelo filósofo, de conexão. Mas, em alguns casos, pode haver complicações entre as coisas, as quais oportunizam o surgimento da inferência, que promove a descoberta de outras conexões entre as mesmas coisas.

Por fim, refletimos sobre as consequências da experiência redescrita e como esse processo relaciona-se com o PRONATEC. Para realizar tal intento, será feito um tópico de inferências, onde serão analisadas propriedades da experiência que se repetiram em todas as descrições coletadas durante as entrevistas. A partir da identificação das propriedades, refletimos como a experiência discente pode, de algum modo, colaborar no planejamento e na execução de políticas que se dedicam a estabelecer uma ligação entre a esfera educacional e o mundo do trabalho.

### **3.5 Análises das entrevistas**

Organizamos a apresentação de dados na forma de quadros de análise fenomenológica compostos de três partes: questões, respostas e unidades de significação. Antes de cada quadro há uma pequena apresentação do sujeito de pesquisa entrevistado, trazendo a identificação do curso que fez, o ano em que estudou e alguns casos tópicos que ocorreram durante o tempo em que estudou na escola. Abaixo de cada quadro se localiza a redescrição da experiência de cada egresso, a qual se inicia com apreciações gerais e, gradativamente, vai se inserindo em pontos assinalados na linguagem dos entrevistados pelos quadros de análise. Esses pontos são, então, compreendidos em suas múltiplas relações e interações contextuais.

#### **3.5.1 O discurso da egressa Lara**

A ex-aluna Lara, advinda de uma escola de nível médio estadual, estudou através do programa PRONATEC na instituição SENAI, na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, entre os anos de 2013 e 2015, no curso técnico em Análises Químicas, retornando em fevereiro de 2016 para a instituição, como participante do programa Jovem Aprendiz.

A estudante continuou a frequentar a instituição mesmo depois de formada, participando do projeto Vozes do SENAI (um coral mantido pela instituição, formado por alunos e ex-alunos). Precisou sair do projeto, pois passou no vestibular para o curso de Engenharia Química, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Cuiabá.

Quadro 3 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Lara

Questões	Respostas	Unidades de Significação
1 - O que é educação profissional para você?	<i>Para mim a educação profissional é uma oportunidade de se qualificar em um tempo reduzido em relação ao ensino superior, porém que abre portas no mercado de trabalho, muitas vezes sendo um divisor de águas na vida de uma pessoa. Além de poder ser também um plano B, no caso de quem se forma em uma faculdade mas encontra dificuldade para trabalhar na área.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Profissional.</li> <li>- Oportunidade.</li> <li>- Qualificação.</li> <li>- Ensino Superior.</li> <li>- Tempo Reduzido.</li> <li>- Divisor de água .</li> <li>- Faculdade.</li> <li>- Plano B.</li> </ul>
2 - Descreva uma ou duas atividades que você vivenciou na educação profissional que te marcaram. Por que te marcaram?	<i>A visita técnica que fizemos a uma indústria relacionada ao curso me marcou, com certeza, pois foi a primeira oportunidade de ver como as coisas aconteciam na prática, entender melhor os processos que eram realizados para se obter um produto final. Além de tudo, me ajudou a decidir que carreira seguir.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita Técnica.</li> <li>- Prática.</li> <li>- Entendimento de processos.</li> <li>- Produto Final.</li> <li>- Decisão.</li> <li>- Carreira.</li> </ul>
3 - Você falou de prática. A prática é um elemento diferencial na Educação Profissional? De que maneira a prática te ajudou a decidir que carreira queria seguir?	<i>Com certeza. Com a prática pude ver como as coisas realmente aconteciam, e pude decidir por uma profissão na área, envolvendo a química com a indústria. Entendendo melhor como realmente era, optei por seguir nesse caminho.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática.</li> <li>- Realmente aconteciam .</li> <li>- Decisão.</li> <li>- Profissão na área de química.</li> <li>- Entendimento.</li> <li>- Opção.</li> <li>- Caminho a seguir.</li> </ul>
4 - Você é membro do projeto Coral Vozes do SENAI. Por que continuou participando de atividades da escola, mesmo depois de formada?	<i>Primeiramente porque o coral virou uma família, e também porque sinto muita falta da instituição e é uma forma de estar lá.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Família.</li> <li>- Falta da Instituição.</li> <li>- É uma forma de estar lá.</li> </ul>

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 16 mai.2016.

Iniciamos nossa redescritção da experiência de Lara a partir da estruturação de seu discurso, o qual, ao nosso ver, perpassa por três momentos definidos. A lógica de uma comparação como um instrumento de definição, o advento de elementos de valor que caracterizam sua experiência e a sinalização de aspectos de ordem emocional que atribuíram uma importância geradora de consequências, as quais possibilitaram a continuidade da experiência.

Primeiramente, percebemos uma lógica de comparação, pela qual Lara orienta seu raciocínio. Ao conceber o que é EP ela o faz por intermédio de uma relação comparativa entre esta e outro nível de educação: o ensino superior. Nesta lógica, ela se vale do símbolo “Educação Profissional”, a fim de colocá-lo em relação direta com unidades significativas que caracterizam a experiência de se estudar em uma escola técnica.

A EP é caracterizada, pela aluna, como uma oportunidade, ou seja, algo ligado a uma ação a ser realizada a partir de uma situação que se apresentou como disponível. Esta situação é a qualificação. A correspondência entre o símbolo “Educação Profissional” e o símbolo “qualificação” estabelece uma relação que faz referência a uma propriedade da EP: o ato de qualificar.

De acordo com Luckesi (2000) o ato de qualificar se constitui como o ato de diagnosticar. O autor explica que isso ocorre porque qualificar alguma coisa é atribuir uma qualidade a algo, seja satisfatória ou não. Este processo resulta no que Luckesi (2000) chama de avaliação. Nesta perspectiva, a aluna avalia a EP como uma qualificação, ou seja, como um elemento que detém qualidades para um determinado fim. No caso, as qualidades que ela encontra na EP são colocadas a partir da relação com a educação superior (ES) representada através dos símbolos ensino superior e faculdade.

O símbolo “Educação Profissional” associa-se ao símbolo “ensino superior” através da introdução do termo “tempo reduzido”. Com suporte na ótica de Dewey (1985), observamos uma relação por complicação entre a EP e a Educação Superior. Esse fator é expresso pelo símbolo “tempo reduzido”, que se evidencia como uma propriedade que diferencia a EP da ES. Por sua vez, “tempo reduzido” leva à ideia de retorno mais rápido em relação a algo que se espera da educação ministrada em uma escola técnica, que é a qualificação para o trabalho. Neste aspecto, é questionada por Lara a propriedade original do símbolo “ensino superior”, no que se refere a sua duração como algo desvantajoso. Isso leva a um abalo na estrutura original do símbolo. que passa a ser examinado em uma de suas particularidades mais evidentes: o tempo. Por outro lado, “tempo reduzido” é empregado como um critério utilizado para avaliar a EP como satisfatória.

Ribeiro (2009 apud PALHACI, 2010, p. 3) esclarece que, na conjuntura atual, algumas tecnologias se tornam obsoletas, rapidamente, devido à substituição contínua de um item, como um software, por outro mais avançado, em um espaço reduzido de tempo. Isso leva a uma condição psicobiológica, que faz com que os seres reajam a estímulos externos com respostas cada vez mais rápidas. As pessoas, inseridas neste contexto, têm se tornado mais impacientes, o que demanda uma exigência maior de velocidade nas suas relações em geral,

seja com as pessoas ou com fenômenos, como a educação. “Graças ao imediatismo, nascemos, crescemos, nos reproduzimos e morremos cada vez mais rápido. ” (PALHACI, 2010, p. 3). Lara avalia o tempo reduzido como um item significativo da EP, o que está condizente com a imersão da ex-aluna numa cultura que exige resultados cada vez mais rápidos. O contexto da cultura imediatista foi, portanto, decisivo na caracterização que a aluna faz da EP.

Outra relação entre a EP e a ES é expressa pela aluna através da ligação da EP com o símbolo “faculdade”. Esta relação é construída com a introdução do termo “plano B”, o qual atribui mais uma qualidade para a EP, qualidade esta que participa da avaliação da ex-aluna. Associado ao elemento B, infere-se que o termo ocupa uma posição sequencial pela qual haveria um plano anterior. Interpretamos que, na fala da aluna, o “plano A” seria a faculdade, pois, de acordo com ela, a EP teria utilidade nas situações “de quem se forma em uma faculdade, mas encontra dificuldade para trabalhar na área.” (LARA, 16 mai.2016).

A colocação da faculdade como um Plano A, mesmo que de forma implícita, manifestada no discurso da ex-aluna, relaciona-se com a própria história da educação que se constituiu, em grande parte, através do dualismo que colocava o ensino superior para a elite e o ensino técnico para o povo (CUNHA, 2000). A escolástica, iniciada pelos jesuítas, é um símbolo de educação que concebeu o saber intelectual como um *status* e o saber prático como característico do povo não escolarizado.

Presente no contexto da ex-aluna, que frequentava a educação básica de nível médio, em concomitância com o curso técnico, está a simbologia da escolástica que configura a educação superior como um *status*. Nesse ponto, a EP surge como um segundo plano, porém, na avaliação de Lara, facilitaria o ingresso, no mundo do trabalho, para aquelas pessoas formadas na Educação Superior que ainda não estão exercendo a profissão.

Percebe-se, assim, que a aluna traz, de forma implícita, uma hipótese acerca da inserção dos estudantes no mundo do trabalho como uma condição necessária para a execução de um curso. Mesmo sem ter cursado a Educação Superior, ainda, Lara traz a hipótese de possíveis dificuldades advindas da sua inserção no ambiente de trabalho depois de formada na ES.

Neste ponto, a aluna sinaliza, para o afastamento da educação da sua finalidade, ou seja, do contexto real. A utilidade da educação surge como aquela que pode colocar o aspirante a um curso de forma mais rápida ou fácil no mercado de trabalho, uma finalidade necessária tanto para a EP como para a superior, na visão da aluna. O raciocínio da egressa

promove seu questionamento quanto ao empreendimento exigido antes, durante e depois de se completar uma faculdade, em relação à conjuntura atual e as suas demandas.

Com base neste raciocínio, destacamos o termo “divisor de águas”, utilizado por Lara, em sua declaração, como uma metáfora que orienta o pensamento que caracteriza a EP, no imaginário da egressa, na resposta da primeira questão.

Em uma linguagem denotativa, o termo divisor de águas refere-se a morros ou serras onde duas vertentes de um rio se encontram. A partir do momento, em que são reunidos vários divisores de água, formando um conjunto em uma determinada área, é constituída uma bacia hidrográfica. Imerso no contexto da geociência, o termo constitui-se como um símbolo da linguagem científica, que se relaciona com outros símbolos, que compõem o ideário dessa área do saber, como, por exemplo: mapa topográfico, cumeeira, hidrogeologia, hidrologia, talvegue, dentre outros (DICIONÁRIO DE GEOCIÊNCIA, 2016)<sup>4</sup>.

Trazido para outro contexto, diferente dos símbolos pertencentes à esfera científica, a expressão divisor de águas coloca-se como uma metáfora que dispõe os termos divisão e águas em relação direta um com o outro. Sem a base do ideário da geociência, a reunião destes dois termos torna-se absurda para uma visão literal. No entanto, em um novo contexto, no caso, “na vida de uma pessoa”, relatado por Lara, ocorre a autodestruição dos sentidos literais das duas palavras e é promovida uma nova visão acerca do termo, que só funciona na interpretação da egressa.

Em sua interpretação, Lara define a EP como um “divisor de águas”, o qual funciona como uma metáfora, que sugere uma percepção da alteração de uma condição ocorrida antes e depois de estudar na EP. Na percepção subjetiva da egressa, a EP adquire uma conotação de mudança na vida de uma pessoa. Essa mudança é caracterizada através da reunião de “divisor de águas” com outra expressão metafórica, a qual estaria exposta no trecho “abre as portas do mercado de trabalho”. Na visão da ex-aluna, esta expressão expõe a condição, que foi alterada na vida da pessoa que fez um curso técnico, ou seja, ingressar no mercado de trabalho. Essa observação ressalta a particularidade que vincula a EP à aquisição de um emprego.

Os atributos que compõem a EP possuem, então, características que o colocam como um divisor de águas e vemos, dessa forma, o surgimento de um juízo sobre a EP. Este juízo estaria ligado a uma transformação de vida, como foi mostrado nos parágrafos anteriores. No interior deste juízo, localiza-se a tese da ex-aluna.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.dicionario.pro.br/index.php/Divisor\\_de\\_%C3%A1guas](https://www.dicionario.pro.br/index.php/Divisor_de_%C3%A1guas). Acesso em: 02/12/2016.

Para confirmar sua tese, Lara traz algumas características que nutrem seu pensamento no que tange aos pontos que fazem a educação técnica ser mais útil para o que, na sua ótica, é mais importante: preparar-se para o mundo que a aguarda fora dos muros de uma instituição de ensino. Por isso, ao ser questionada por nós sobre uma atividade que a marcou, trouxe, notoriamente, um evento que possui estreita ligação com o mundo do trabalho. Este evento seria a “visita técnica”.

De acordo com a Metodologia de EP do SENAI, a visita técnica é definida como “o acompanhamento e a observação de um produto (bem ou serviço) ou de um processo em contexto real de trabalho.” (SENAI, 2013, p. 153). A partir do momento, que seleciona o evento como marcante, a egressa começa a associar outros termos a ele no intuito de caracterizá-lo.

Ao associar à “visita técnica” os símbolos “prática, entendimento de processos, decisão, carreira e produto final”, Lara estabelece umnexo que liga o evento ao gerenciamento de suas experiências futuras. A visita técnica a conduziu para uma decisão, a partir do momento que observou o conhecimento que viu na escola técnica em movimento, no local da visita. Nesse raciocínio, “produto final” é inserido no discurso como um termo concreto, constituído no ambiente de trabalho, o qual se manifesta como o conhecimento aplicado em uma situação real. Lara, à vista disso, estabelece uma conexão entre as coisas e a aula ministrada. Isso acontece a partir do momento que o termo concreto se liga à educação e ao mundo da existência.

Além disso, o evento em questão gerou a reflexão que culminou em uma decisão por uma carreira. Ou seja, a consequência da vivência da experiência foi o seu poder de apontamento para um caminho, uma direção em que seus estudos seriam aprofundados em outras instâncias educativas.

O princípio de continuidade é primordial para qualificar uma experiência como educativa. “Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Este é o sentido próprio de crescimento, continuidade e reconstrução da experiência.” (DEWEY, 2010, p. 48). A visita técnica se caracterizou como um evento gerador de decisão pela carreira que a ex-aluna pretende seguir, contudo, ele não se resumiu apenas a um fator que motiva uma decisão. Houve a constituição de uma crença a respeito daquela área de conhecimento como a adequada para a aluna. Assim, a estudante de análises de química deu prosseguimento a sua experiência, migrando, após o término de seu curso, para uma empresa onde atuou como

aprendiz no ramo químico e, mais tarde, decidiu se aprofundar na carreira, ingressando em uma faculdade de Engenharia Química.

Há, no caminho de Lara, como podemos observar, a continuidade da experiência na área de química em novos ambientes, como no Programa Jovem Aprendiz e na faculdade de Engenharia Química. Isso gerará novas situações que reconfigurarão o exercício de ser um profissional do setor de química. Acreditamos, a partir desse raciocínio, que poderá haver uma maior amplitude de sua visão acerca do exercício da profissão, visto que a egressa transitou em diferentes instâncias do conhecimento de química. Seja no âmbito do conhecimento categorial (MERRILL apud BARATO, 2002), conhecendo os elementos da química e sua aplicação, como também na esfera do conhecimento de processos, ao observar os procedimentos químicos industriais ocorrendo.

A priori, a visão tradicional coloca apenas o conhecimento teórico como o essencial a ser aprendido, entretanto, Merrill (apud BARATO 2002, p. 170-172) aponta que há múltiplos conhecimentos como: o factual, o de conceito, o de princípios e o de processo.

O conhecimento factual, explica Merrill, é aquele que estabelece a identidade entre o que vemos e vivenciamos e executa uma espécie de equivalência entre as coisas. Utilizamos este conhecimento no aprendizado do nome de pessoas, localização de lugares e identificação de coisas em geral.

O conhecimento conceitual, ou, como Barato prefere nomear, categorial, é aquele se processa em operações de classificação. O seu propósito é criar categorias no intuito de se estabelecer conceitos a respeito do que é visto pelo homem.

O conhecimento de princípios se configura em operações que interagem na forma de ideias causais. Estas nutrem o ideário de uma cultura e servem como uma estruturação de uma identidade alicerçada pela tradição. As pessoas de uma determinada cultura passam, então, a adotar os princípios como algo que as identifica, explicando que defendem tal valor pelo motivo x, y ou z, isto é, os princípios se manifestam com o advento de conexões causais.

Por último, Merrill discorre a respeito do conhecimento de processos, o qual se caracteriza pela sua manifestação, através de sequências que apontam para um determinado fim. Neste conhecimento, sempre há um objetivo ou algo a ser atingido, mas é no movimento que ele enriquece e se renova cada dia mais.

Baseados no desenvolvimento do discurso da egressa, julgamos interessante questionar a respeito de uma propriedade que aparece em sua fala, de forma implícita e explícita: a prática. Neste momento, a aluna deu seguimento a sua ideia, constituída na

questão anterior, pormenorizando a característica que, segundo ela, especifica de forma decisiva a EP.

Ao iniciar sua resposta, Lara insere o termo adverbial “realmente”, que possui como função indicar o modo como a ação acontece. No caso, a entrevistada pode ver de forma real a movimentação das coisas. Essas coisas em movimento entraram como um elemento comprobatório de um pensamento que evidenciou um vínculo com a existência.

Ao ver como as coisas aconteciam, foi revelada uma conexão em que as relações que ocorriam entre coisas se constituíram como elemento capaz de fornecer o entendimento. O entendimento gerou a identificação pela área e, por conseguinte, a decisão por um caminho de estudos. Isso fez com que a egressa considerasse a “prática” como um item de valor no desenvolvimento de sua aprendizagem e reflexão a respeito de qual profissão gostaria de seguir no futuro.

A partir do raciocínio exposto acima, percebe-se que o decidir pela profissão, o entender melhor como funciona determinada profissão (no caso, ligada à química e à indústria) e o optar pelo caminho a ser seguido, manifestam-se como consequências da experiência proporcionada pela prática.

De acordo com a perspectiva adotada nesta dissertação não existem hierarquias entre os saberes intelectual ou prático, por isso, não se pode abdicar de um em detrimento do outro. No caso de Lara, é evidenciado que o saber prático foi substancial na composição da reflexão que a levou a decidir-se por uma carreira.

A prática se constitui, nesse aspecto, como um elemento que vai muito além do que uma mera confirmação de uma teoria. Ela move o pensamento no curso de reflexões que geram crenças que suscitam ações. Essa ideia põe em destaque o conhecimento de processos como um item fundamental na consolidação do pensamento.

Ao entender as finalidades de cada conhecimento, a jovem atrelou às conexões, vistas na visita técnica, elementos de crenças presentes na sua mente, e, assim, foi concebida sua nova verdade. Esta verdade não estaria, portanto, na sala de aula em que assistiu as aulas de química, nem no local da visita, mas sim na reflexão resultante da união desses dois elementos. A prática foi o meio que proporcionou que os significados associados à profissão escolhida, futuramente, se consolidassem em sua mente. Todavia, a sua estada na escola não gerou apenas consequências profissionais para sua vida.

Após o término de seu curso, já trabalhando como jovem aprendiz, a aluna voltou para a instituição, a fim de continuar a participar do projeto Vozes do SENAI, um coral da escola. As experiências que a marcaram nesse projeto a fizeram caracterizá-lo como uma “família”.



Aliados a essa ideia, a egressa trouxe também a valorização do espaço, na forma das sentenças “falta da instituição” e “é uma forma de estar lá”, destacando, dessa maneira, seu apreço pelo local. Esses dois símbolos se inserem no discurso de Lara como elementos causais que justificam a permanência dela no projeto.

Figura 3 – Coral Vozes do SENAI em apresentação.



Fonte: Arquivos da instituição SENAI Rondonópolis.

O termo família multiplica-se em sentidos, que promovem símbolos diferentes, os quais ampliam a experiência de fazer parte de uma família. Concretamente, para a escola, essa nova experiência mostra que projetos sociais, como o Coral Vozes do SENAI, geram vínculos nos alunos e nos ex-alunos para com a instituição, o que possibilita novas e frutíferas relações para os discentes que passaram pelo estabelecimento.

Deslocado do espaço-tempo tradicional, “família” é um símbolo que ganha novas conotações, à medida que é inserido em um novo contexto. Nesse sentido, o termo família amplia seu significado que vai além da concepção nuclear (pai, mãe e filhos) transmitida pela tradição. O coral de que Lara faz parte foi qualificado como família e esse é um motivo significativo que a faz permanecer no Projeto.

Faco e Melchiori (2009) nos expõem que o significado de família vai muito além das concepções culturais tradicionalistas, preconizadas pelas gerações. Durante sua pesquisa, as autoras apresentaram outras categorias de família como: família extensiva (que é aquela que inclui parentes como avós, tios e primos), família extensiva ampliada (que é aquela que inclui

amigos e empregados próximos) e família extensiva ampliada incluindo animais (que é aquela em que são incluídos os animais de estimação).

Seguindo a proposta antifundacionalista, demonstrada nos capítulos anteriores, inferimos que o símbolo “família”, tal qual foi compreendido pela concepção tradicionalista, não é um ente inabalável, posto como uma certeza indiscutível. A partir do momento em que ocorre a experiência simbólica caracterizada como família em situações e ambientes diversificados, a experiência de se ter uma família é reorganizada e reconstruída, proporcionando outros sentidos para o termo e isso leva a outras experiências frutíferas e recompensadoras.

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando. (CARTER; McGOLDRICK, 1995; FERRARI; KALOUSTIAN, 2004 apud FACO; MELCHIORI, 2009, p. 1-2).

No caso de Lara, “a família do coral” lhe trouxe experiências que possibilitaram vivenciar uma realidade que a faz retornar ao SENAI. No entanto, a entrevistada deixa claro que o Projeto também é um meio de ir à escola, visto que sente muita “falta da instituição”. Com isso, ela indica que os laços que a fazem permanecer não se resumem apenas às pessoas que fazem parte do projeto do Coral, mas estende-se à instituição como um todo, a qual marcou um determinado período de sua vida, manifestando-se como uma experiência significativa.

Os laços afetivos que irrompem no discurso de Lara mostram como sua experiência na EP não se resumiu apenas a uma apreensão fria de conteúdos a serem utilizados no mercado de trabalho. Seu percurso, na EP, trouxe elementos intelectuais, emotivos e volitivos que se reuniram para formar uma genuína experiência estética, que a fez compreender as conexões entre as coisas que compunham as diferentes situações e espaços onde vivenciou sua trajetória.

### 3.5.2 O discurso da egressa Joana

Joana é uma egressa da EP que participou do PRONATEC enquanto fazia o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública. Ela fez o curso técnico de Açúcar e Alcool, no SENAI, no período compreendido entre 2014 e 2015, no turno vespertino.

Este curso foi criado para atender a demanda das indústrias fabricantes de açúcar, álcool e derivados instaladas na região. De acordo com o plano do curso (2011, p. 15) o técnico formado é o profissional “[...] capaz de coordenar, executar e controlar o processo de produção industrial sucroenergético”.

Assim, este curso deveria atender uma espécie de indústria bem específica, diferente de cursos como mecânica industrial ou eletrotécnica, que prestam serviço de manutenção para qualquer indústria, ou análises químicas, que atende diferentes segmentos do ramo químico.

Atualmente, Joana não trabalha na área em que se formou como técnica e cursa Direito em uma faculdade da cidade. Ela conta, em sua entrevista, que a EP trouxe algumas vantagens sim, porém, não a atendeu no principal propósito para o qual, em sua opinião, foi criada: encaminhar o aluno para o trabalho.

Quadro 4 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Joana

Questões	Respostas	Unidades de Significação
1 - O que é Educação Profissional para você?	<i>Então, é algo importante na vida de qualquer pessoa, principalmente jovens que pretendem buscar o 1º emprego.</i>	- Importante. - Para Jovens. - 1º emprego.
2 - Mas além do primeiro emprego, durante sua experiência na EP aqui no SENAI, algo quebrou sua expectativa? Era o que você esperava?	<i>Sim, quebrou quando vi que não tinha empregos na área. Quando vi que o curso que escolhi, apesar de ser bom, não havia espaço para ele no mercado de trabalho aqui em nossa cidade.</i>	- Área / curso / ele / bom. - Sem empregos / sem espaço no mercado de trabalho na cidade.
3 - Nossa, não sabia. Por que não há vagas aqui na cidade? Por que o curso é bom?	<i>Sim, com certeza. Da minha turma, ninguém conseguiu emprego na área ou próximo. Nem na cervejaria há oportunidades para técnico em açúcar e álcool. Por mais que na grade do curso tivemos a oportunidade de aprender muitas coisas em Química, e até mesmo Física, não há oportunidade. O curso foi bom por ter ajudado, e muito, nessas áreas. Se fui bem no ENEM, em Português, Biologia, Química, Física, foi por conta do curso.</i>	- Sem empregos na área. - Sem oportunidades. - Cervejaria. - Curso de Açúcar e Álcool. - Grade diversificada (química e física). - ENEM (português, biologia, química e física).
4 - Interessante essa ligação que você fez com o ENEM. Então as situações de aprendizagem que ocorreram durante o curso técnico te habilitaram a entender melhor os conteúdos solicitados pelo	<i>Sim, e muitos. Pois havia muitas coisas que tínhamos que aprender em relação à Biologia, sobre as plantas, suas funções e tal. Química, suas reações, cálculos e fórmula,s que aprendemos no decorrer do curso, pois é preciso saber para se produzir</i>	- Biologia / Plantas. - Química / Reações Cálculos e Fórmulas. - Produção de álcool e açúcar. - Português / Trabalhos escritos / Metodologia. - Melhora nas matérias.

ENEM? Por quê? Há alguma atividade ou atividades que ocorreram no espaço da escola técnica que te ajudaram a desenvolver esse raciocínio? Quais?	<i>álcool e açúcar e outras coisas. Português, por conta dos trabalhos escritos, pelo início do curso, que tivemos metodologia, que foi com o senhor. Então, durante o curso, fomos desenvolvendo e melhorando em relação a essas matérias.</i>	
5 - Nesse aspecto qual é a diferença entre o aprender química, biologia e português numa escola técnica e no ensino regular?	<i>Assim, no ensino regular, não são todas que ensinam tão bem. E no curso foi mais aprofundado.</i>	- Ensino regular / Ensino. - Curso / aprofundado.
6 - Como assim, aprofundado? Conte para mim uma atividade ou evento ocorrido na escola que você guarda na memória.	<i>Por conta de cada matéria e, às vezes, tínhamos que fazer alguns experimentos no laboratório, então, com as práticas melhorava.</i>	- Experimentos no laboratório. - Práticas / Melhora.
7 - Interessante. Então a prática te ajudou a entender melhor as disciplinas?	<i>Sim, ajudava. Porque qualquer dúvida era na prática que esclarecia.</i>	- Prática / esclarecimento.
8 - Durante as práticas teve algum objeto, instrumento ou vestimenta que foi importante para você? Algum procedimento?	<i>Sim. Tínhamos que usar jaleco. Óculos. Os jalecos cada um fez o seu. Os óculos e luvas o SENAI forneceu. Então tínhamos que seguir as regras para as práticas no laboratório.</i>	- Jaleco / Óculos / luvas. - Regras para prática. - Contexto laboratório.
9 - Como você se sentiu usando o jaleco, os óculos e as luvas dentro de um laboratório?	<i>Muito legal. Todos gostaram kkk. Não sei explicar. Era tudo novo. Me senti importante kkk e mais inteligente kk</i>	- Muito legal. - Novidade. - Senti importante / inteligente.
10 - Para terminar poderia dizer como foi ser aluna de uma escola técnica? Você mudaria alguma coisa ou melhoraria algo? Como a escola poderia melhorar para oferecer uma experiência melhor para outros alunos?	<i>Não. Os professores são ótimos o ambiente e tudo mais. Só faria outro laboratório e arrumaria logo a miniusina kkkk. E traria mais cursos técnicos, como agrícola, que tem pouco aqui na cidade.</i>	- Professores e ambiente ótimo. - Outro laboratório. - Miniusina. - Trazer técnico agrícola / na cidade.

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 22 out.2016.

No início de seu discurso, Joana qualifica a EP como algo de grande valor, que possui uma função importante ao atender uma determinada situação para um público específico. Neste caso, conduzir jovens para o mercado de trabalho.

Contudo, a egressa insere um elemento norteador de seu pensamento na condução do restante de seu discurso que traz uma contradição em relação à EP. Este elemento norteador estaria configurado na forma de uma lógica de concessão que orienta o desenvolvimento de sua fala até o fim da entrevista. A lógica de concessão surge no momento em que Joana fala

acerca da falta de oportunidades de trabalho para o curso técnico que fez. Para expressar essa ideia ela utiliza a conjunção concessiva “apesar de” para construir a lógica de seu pensamento.

A concessão se caracteriza como uma conexão de ideias entre um sujeito inicial (presente em uma oração principal) e um alvo (existente em uma oração subordinada adverbial) a ser atingido ou alcançado. Entre o sujeito e o alvo surge um elemento que se coloca como um obstáculo ao percurso do sujeito até o alvo, no entanto, a presença do obstáculo não impede que o sujeito continue o seu percurso, e, assim, é concluído o sentido da sentença lógica. Bechara (2005, p 496) explica que a presença do obstáculo “não impedirá ou modificará de modo algum a declaração da oração principal.” Na esfera da lógica dos pensamentos, podemos trazer as considerações de Maria Helena de Moura Neves (2000), a qual concebe um esquema lógico da construção concessiva, em que chama de **q** a oração principal e **p** a oração concessiva. Na lógica exposta pela autora, **p** não possui uma força suficiente para que **q** não ocorra. Nessa ótica, **q** sempre será independente, não importando a verdade que esteja incluída em **p**.

Em outras palavras, pode-se dizer que, apesar de o fato (ou o evento) expresso em **p** constituir uma condição suficiente para a não-realização do fato (ou o evento) expresso em **q**, **q** se realiza; e, nesse sentido, se pode dizer que a afirmação de **q** independe do que quer que esteja afirmado em **p** [...] (NEVES, 2000, p. 866).

Nessa perspectiva, Neves (2000) nos mostra, ainda, o surgimento da lógica de condição no interior da lógica da concessão, que se manifesta sob a forma de uma condição suficiente, condição não-suficiente ou uma condição potencial. Na lógica concessiva quando se apresenta uma condição para a não-realização, em uma primeira oração, na segunda ocorre a realização. Quando se apresenta uma condição para a realização na concessiva, tem-se a não-realização na principal. E quando se apresenta uma condição potencial na concessiva, ocorre a eventual realização na principal.

No caso de Joana, o percurso discursivo é construído com base na ideia de que mesmo o curso técnico sendo “bom”, como ela afirmou, não cumpriu a função de levá-la para o mercado de trabalho. Ou seja, a condição de ser um curso de qualidade não o impediu de não executar a função para a qual foi criado. Assim, a não inserção no mundo do trabalho se coloca como o resultado do percurso concessivo, apresentando-se como a não-realização. No entanto, a partir das repostas às outras perguntas da entrevista, Joana foi expondo os

significados deste “bom” e como esta virtude se configurou como uma utilidade aplicada a outras esferas educacionais.

Na resposta dada à primeira questão, Joana utiliza o advérbio “principalmente” para assinalar a sua presunção quanto ao papel da EP no âmbito da condução de um jovem para o seu primeiro emprego. Aqui, nota-se uma expectativa referente à utilidade de um processo educativo, uma crença que atrela a EP ao mercado de trabalho.

A crença que liga a EP à aquisição de um emprego deve muito de seu ideário ao contexto histórico brasileiro que, por muitas vezes, atrelou essa modalidade de educação à entrada de jovens na praça de empregos. Exemplos advindos da história, como o Liceu de Artes e Ofícios e Escola Profissional Mecânica, contribuíram para que as pessoas pensassem que uma EP se resumia apenas a colocar o indivíduo numa ocupação profissional.

Na concepção de oficinas-escolas, desenvolvida no Liceu de Artes e Ofícios, o aprendiz era um operário que recebia uma espécie de salário e o que ele produzia gerava um certo lucro para a escola, tal qual foi mostrado no capítulo sobre a EP no Brasil, presente nesta dissertação. Por esse motivo, não se dedicavam tanto ao âmbito do aprofundamento dos saberes que constituíam os cursos oferecidos. O que importava era o aprendiz saber o mínimo, para que sua força de trabalho pudesse ser utilizada.

Com a Escola Profissional Mecânica havia um planejamento mais sofisticado, por meio das séries metódicas de aprendizagem, como já foi mostrado, no entanto, todo o processo que envolvia estas séries voltava-se, quase que exclusivamente, para a preparação, visando o aprimoramento de uma profissão. O que importava era apenas instruir para o trabalho.

Fundamentado nos exemplos acima apontados, o ideário de crenças que vinculam a EP à mera absorção de conteúdos para serem empregados no trabalho foi se consolidando e se reunindo a outras crenças que também reduziam a EP à preparação de pessoas, de forma mecanizada, isto é, sem criticidade, a fim de que sua mão de obra fosse utilizada na esfera industrial. Essa reunião de crenças forneceu um suporte para a criação de uma mentalidade que foi sendo transmitida ao longo das décadas. Dessa forma, esses sentidos sobre a EP chegaram aos dias atuais – e também aos ouvidos de nossa entrevistada.

Todavia, suas expectativas foram quebradas no tocante à função principal de tal educação. Isso é comprovado na resposta dada pela aluna à segunda pergunta. A princípio, Joana traz o símbolo de sua formação retomado através de três termos: “área”, “curso” e “ele”. Dessa maneira, a formação técnica de Açúcar e Alcool é retomada, constituindo-se como um símbolo de valor em seu discurso.

O surgimento do símbolo de valor “Açúcar e Álcool” vem associado a uma ideia de oposição que o coloca em confronto direto com a principal função atribuída pela ex-aluna para a EP. Joana explica que não conseguiu se inserir no mercado de trabalho de nenhuma maneira com a formação dada pela escola. Para confirmar tal assertiva, a ex-aluna cita o termo denotativo “cervejaria”.

Quando a ex-aluna traz o termo cervejaria, busca um símbolo atrelado à realidade do curso que fez. No caso, a cervejaria a que ela se refere é uma indústria localizada em Rondonópolis, que se dedica à fabricação de cerveja e bebidas relacionadas. Essa indústria possui, em sua especificidade, a utilização também de conhecimentos em química para executar sua produção. Neste ponto, a aluna traz o termo cervejaria, em nossa interpretação, no intuito de assinalar a sua presunção acerca da possível necessidade de um técnico com a sua formação nos quadros da empresa, o que não ocorreu. Observamos, neste ponto, que o termo surge em seu discurso como forma de demarcar, ainda mais, a sua quebra de expectativa a respeito de sua inserção no mercado. Sua expectativa era grande também por ser esta uma indústria presente na cidade.

De acordo com Mega, Neves e Andrade (2011), a fabricação de cerveja começa com o desenvolvimento do mosto que é obtido a partir do cozimento de uma mistura de água, malte e produtos de beneficiamento de cereais. Neste processo, o amido do malte é transformado em açúcar. Depois, o lúpulo é adicionado à mistura. Por último, a cerveja passa por um processo de fermentação, feito com leveduras, que faz com que surja o álcool na bebida. Assim, ela estará pronta para ser filtrada.

A partir do exposto acima, refletimos que as vagas demandadas por esse tipo de indústria não necessitam de pessoas formadas em açúcar e álcool, podendo muito bem serem contratadas pessoas formadas em análises químicas. Isso ocorre porque os técnicos formados na mesma área de Joana não lidam com tantas etapas do processo de fabricação de uma bebida. Eles se dedicam mais a processos de fabricação de álcool, etanol e açúcar.

Segunda a ex-discente, não há oportunidades no mercado de Rondonópolis para quem se formou no curso de Açúcar e Álcool, mesmo com uma grade do curso que possibilitou o aprendizado, segundo ela, de “muitas coisas”. Neste viés, em meio à contradição apontada, Joana identifica uma utilidade alternativa para a educação recebida na escola técnica.

Como a grade do curso foi qualificada como boa, por ela, acabou sendo gerada outra utilidade para a aprendizagem. Para explicar esta ideia, a egressa traz o símbolo “ENEM”, acrescido dos termos “Português”, “Biologia”, “Química” e “Física”. Estes elementos

representam disciplinas<sup>5</sup> presentes na escola regular que teriam sofrido, de acordo com Joana, uma modificação por causa da experiência ocorrida na EP.

A partir do raciocínio exposto por Joana, decidimos indagar sobre essa ligação da EP com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no intuito de explorar mais as propriedades dessa experiência. Foi então que Joana nos respondeu, associando a cada símbolo das disciplinas citadas no parágrafo anterior, um termo que o vincula à existência.

Ao vincular o símbolo “Biologia” ao termo “plantas”, o símbolo “Química” aos termos “reações”, “cálculos” e “fórmulas” e o símbolo “Português” à “metodologia”, surge, no discurso de Joana, uma relação por referência, que traz um significado no plano da existência para cada uma das disciplinas estudadas. Houve, em tal caso, uma melhoria nas mesmas matérias que, normalmente, são estudadas na modalidade propedêutica de educação. Instaura-se, portanto, um raciocínio de diferenciação entre a modalidade regular e a técnica de ensino. A motivação se ligou a uma aplicação direta daquele conhecimento na realidade.

Na perspectiva demonstrada no capítulo 2, a motivação para o aprender está ligada à vida fora da escola, àquilo que o aluno encontrará fora dos muros da instituição que o educa. Assim com o símbolo “Biologia”, conectado às “plantas”, ou o símbolo “Química”, associado às “reações”, a aluna expõe uma ideia de vínculo entre o que é aprendido dentro da escola técnica e o que é visto no mundo lá fora.

Interessados no surgimento dessa ideia de diferenciação, colocada por Joana, solicitamos que ela nos explicitasse melhor acerca da diferença sobre estudar as matérias citadas por ela no Ensino Médio e no curso técnico. Ao responder, ela caracterizou a EP com o termo “aprofundado” acrescido do advérbio “mais”, de intensidade. Questionamos o que seria um ensino aprofundado. A aluna, então, vinculou o termo “matéria” aos símbolos, “experimentos”, “laboratórios” e “prática”.

O símbolo “aprofundar”, no contexto que se encontra no discurso de Joana, configura-se como um termo conotativo que atribui um outro sentido para a palavra. De acordo com o dicionário, aprofundar é, primeiramente, “tornar mais profundo”, podendo ser também “meter-se muito para dentro”, ou até mesmo “tornar-se mais fundo ou profundo”. Entretanto num sentido figurado ou conotativo, aprofundar seria “estudar, examinar ou investigar a fundo; pesquisar.” (MICHAELIS, 2016).

Esse aprofundar se liga, portanto, a um estudo que penetra mais a fundo na compreensão das coisas. Essa colocação de Joana possui relação com a concepção de ação na

---

<sup>5</sup> Disciplina é entendida, nesta dissertação, como uma área de estudo ou ramo do conhecimento. No caso de Joana, estamos nos referindo aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento estudados na escola.



teoria pragmatista. A ação, na visão pragmática, é o que fornece a oportunidade para que seja aplicado significado ao conceito. No caso descrito pela aluna, a Biologia, a Química e o Português ganharam mais significado, a partir do momento em que se uniram à ideia de experimentação. A experiência, sendo assim, conectou as ideias sobre as disciplinas à vida. Isso se deu graças à situação que envolvia essa experiência, ocorrida no espaço do laboratório.

Ao mesmo tempo em que caracteriza a experiência que teve na EP, a fala de Joana nos leva a refletir sobre a perda de referencialidade nos símbolos utilizados no Ensino Médio, nas matérias citadas. Isso nos remete à ideia de sinal substituto.

O símbolo advém da experiência e, como o símbolo é o próprio sentido, isso nos faz presumir que todo conhecimento precisa possuir uma ligação com a vida. Se o símbolo perder a conexão com a vida, perde também com a realidade que o criou, o que pode corromper a própria experiência, o que estaria mais ligado ao sentido que a informática atribui à expressão “arquivo corrompido”. Nesta ótica, o símbolo que se esvazia de sua função de representar o ser que não está lá desconecta o aluno das interações que promovem sua integralidade com as conexões entre as coisas e com as referências que ligam essas coisas aos símbolos. O sinal substituto é aquele que perdeu essa ligação com as coisas.

Associado a este pensamento, Trevisan (2011) nos traz as proposições de Peirce no que tange à degeneração do símbolo na esfera educativa. Segundo Trevisan, a proposição de Peirce possui forte vínculo com a ideia de sinais substitutos em Dewey. Em ambos os casos, haveria uma perda de conexão do símbolo com a existência. A partir dessa reflexão podemos pensar em duas suposições: uma em que ocorre a perda do vínculo do termo abordado, gerando um esvaziamento da capacidade representativa de um símbolo, e uma em que a prática pedagógica é orientada por um ou mais símbolos genuínos.

Em uma primeira suposição, podemos pensar numa aula de Matemática em que esteja sendo abordado o tema equação do segundo grau. Se o docente se apoiar apenas em símbolos científicos, sem que haja alguma relação entre o mundo exterior e a resolução da equação, ocorrerá a degeneração simbólica e a equação de segundo grau se tornará um sinal substituto.

Todavia, se o docente, em uma segunda suposição, trazer o contexto histórico de constituição da equação de segundo grau, elucidando o motivo de sua denominação; se ele mostrar os fatores externos de aplicabilidade da equação em situações reais, através de símbolos da linguagem comum; se criar essas situações em sala, evidenciando fatores internos que revelam como este conhecimento colabora para o crescimento intelectual dos alunos, haverá, então, a união entre símbolos científicos e comuns numa situação de aprendizagem voltada para a existência.

Percebemos, assim, que apesar de um símbolo representar algo que não está lá, ele não deve perder, de modo algum, a sua ligação com a realidade. A perda da função de referência do símbolo na educação tem provocado, de certo modo, o desinteresse dos discentes pelos conteúdos presentes na linguagem pedagógica. Observando, no entanto, a experiência trazida por Joana, percebemos que tal conexão manteve-se intacta, a princípio.

Na EP, os símbolos ganharam referencialidade devido às interações ocorridas em um espaço específico, envolvido por uma situação permeada pelos componentes presentes no local e nas relações com as coisas e as pessoas. O conhecimento, neste âmbito, torna-se contextual e aplicado aos problemas cotidianos.

A força da experiência como ambiente que propicia a aprendizagem é caracterizada pelos objetos que compõem o contexto de instrução. Nisto, juntam-se à noção de experiência, os símbolos “jaleco”, “luva” e “óculos”. Estes configuram-se como elementos participantes de um contexto constituído de regras de ação, ou, como a aluna afirma, regras de uma prática executada no laboratório.

No laboratório, o jaleco, as luvas e os óculos ganham significados que os transformam em símbolos das práticas realizadas por um técnico. Neste espaço, há novas atribuições para conhecimentos, neste momento, aplicados à realidade e que fazem com que os alunos participantes dessas atividades sintam-se integrados ao grupo. Ao mesmo tempo em que executa as atividades, Joana apreende os sentidos existentes nos símbolos presentes no laboratório. A consequência dos experimentos que executa leva à instrução.

Além disso, as regras da prática, mencionadas por Joana, acabam se colocando como hábitos, os quais, em seu âmago, guardam uma remissão a crenças que constituem as características que definem um técnico de açúcar e álcool. Deste modo, estas regras se colocam como pano de fundo existencial que influenciam na forma como Joana se concebe como técnica.

Dewey (2010, p. 54) explica que até mesmo os jogos infantis possuem regras que condicionam o comportamento das crianças durante as brincadeiras. As regras são parte do jogo e não um elemento alheio ao processo. Aliás, nessa concepção, as regras condicionam o desenrolar do jogo, já que a mudança das regras implica, diretamente, na mudança do jogo. Novas regras levam a novos jogos. Isso faz com que o pragmatista defenda que a situação possui um papel central nas ações que movem os indivíduos. “Portanto, a conclusão geral a que posso chegar é que o controle das ações individuais é afetado por toda a situação em que os indivíduos estão envolvidos e da qual são partes cooperativas ou em interação.” (DEWEY, 2010, p. 54-55).

Ao participar das interações no laboratório, utilizando os instrumentos característicos daquele local, Joana disse se sentir “importante” e “inteligente”, pois aquilo, para ela, era uma “novidade”. Os significados advindos deste uso a fizeram se sentir muito bem, sentimento compartilhado por todos que participaram das atividades, ou seja, os eventos ocorridos no espaço transformaram-se em mensagens que colaboraram para a constituição subjetiva da egressa e de seus colegas de turma.

Todavia, essas mensagens perderam certo valor quando a ex-aluna não conseguiu ingressar no mercado de trabalho. Surgiu, então, uma utilidade alternativa para os significados atribuídos à experiência vivenciada na EP, já mencionada anteriormente: utilizar as novas concepções aprendidas para aplicar nas provas do ENEM. Assim, percebemos uma perda na referencialidade dos símbolos construídos no ambiente do curso, no que tange a sua aplicação no trabalho de um técnico, os quais ganharam uma nova utilização em um novo ambiente.

Embora os símbolos tivessem perdido sua ligação com a situação específica cunhada nos laboratórios da escola técnica, ganharam uma ligação com a realidade que auxiliou Joana a entender melhor os conteúdos aplicados na escola regular e cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio. Dessa forma, na composição subjetiva de Joana, os símbolos constituídos no laboratório tornaram-se símbolos com perda de referencialidade, quando ligados às significações que se relacionam a capacidades a serem aplicadas no mercado de trabalho, porém, contribuíram para que os símbolos trabalhados nas matérias de Biologia, Química, Português e Física, apresentados no Ensino Médio, se tornassem genuínos. Esse processo se deu pela composição da rede de significados, cunhada pela comunidade simbólica, presente nas interações constantes das situações de aprendizagem ocorridas nos ambientes da EP.

Percebemos, portanto, que a experiência construída nas interações com os professores, os instrumentos e o ambiente da escola técnica foram importantes para a subjetividade de Joana. No entanto, a egressa deixa nítido, no fim de sua resposta, que gostaria que houvesse outro laboratório.

Menciona, ainda, que gostaria que a miniusina funcionasse. Este maquinário seria uma microdestilaria didática de etanol, fabricado pela Federação das Indústrias do Estado de Alagoas (FIEA). De acordo com o site da instituição, a planta didática (nome dado a equipamentos como este, no SENAI) reproduz o processo de fabricação de etanol que ocorre em uma usina de grande porte. Permite, ainda, que se possa controlar e supervisionar cada processo da fabricação, de modo que os alunos que a operam conseguem entender como cada fase contribui na produção do etanol (SENAI/AL, 2016).

Segundo reportagem feita pelo portal do agronegócio, o equipamento poderia ser usado em pesquisas em que pudessem ser testadas novas formas de fabricação de álcool/etanol. O portal informa, ainda, que a microdestilaria permite a formação de profissionais nas áreas de “Instrumentação e Controle de Processo; Operador de Produção de Álcool; Operados de Sistemas de Destilação e de Processo de Fabricação, entre outros<sup>6</sup>”.

Figura 4 – Microdestilaria de etanol



Fonte: [www.al.senai.br](http://www.al.senai.br).

Em uma demonstração da máquina, no congresso da *International Society of Sugar Cane Technologists* – ISSCT, o diretor técnico do SENAI Alagoas, Renato Carvalho, explanou acerca de suas propriedades, afirmando que o aumento de usinas demandava profissionais especializados neste tipo de indústria e que, com este equipamento, seria possível atender a demanda do setor sucroenergético. O diretor informava, ainda, na reportagem publicada no portal, que a planta da didática foi vencedora do Inova SENAI 2010 (prêmio oferecido pelo SENAI para projetos de inovação) e já estava sendo utilizada por 14 Estados produtores de cana-de-açúcar no país.

A máquina foi adquirida pela Federação das Indústrias de Mato Grosso (FIEMT) para ser utilizada no SENAI Rondonópolis, em cursos como Açúcar e Álcool, automação e mecatrônica. Todavia, no período em que Joana esteve na instituição, a máquina não havia sido configurada, ainda, para que pudesse ser utilizada nas aulas práticas. Isso causou uma frustração na ex-aluna, demonstrada no fim da entrevista.

Como já foi mencionado, máquinas são modos de apresentação da linguagem. Apoiados nessa premissa, captamos, na manifestação da microdestilaria, ou miniusina, como

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.portaldoagronegocio.com.br](http://www.portaldoagronegocio.com.br) Acesso em: 07/11/2016.

Joana mesmo cita em seu discurso, a linguagem dos processos industriais, trazida para o contexto educacional. Nesse aspecto, cada uma das etapas do processo de produção de álcool ou etanol, aplicados numa aula de um curso técnico, carregariam consigo símbolos genuínos encontrados em um ambiente de aplicação. Isso aproxima o estudo do mundo fora da escola técnica.

A partir da redescrição acima, podemos ver o anseio que Joana tinha por mais situações de aprendizagem que vinculassem símbolos de aprendizagem à existência. Com a microdestilaria seria possível ampliar mais a reprodução de situações vividas no ambiente de trabalho, o que faria com que a experiência se tornasse verdadeiramente estética, com a inclusão de conexões que fariam com que aumentasse, ainda mais, o seu entendimento dos processos estudados.

Joana termina seu discurso reiterando sua observação contextual, relativa à pertinência de um curso técnico que atenda a região em que mora. Ela sugere trazer outros cursos técnicos. Dentre estes, a egressa destacou o curso de técnico agrícola. Interpretamos que essa sugestão é sustentada por uma crença que insere Rondonópolis em um contexto econômico caracterizado por empreendimentos ligados ao agronegócio.

Com uma população estimada em 218.899 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2016), Rondonópolis tem despontado como um local onde várias ações têm sido empreendidas visando o setor rural, o que tem destacado a sua imagem como uma cidade de economia agrária. Neste aspecto, tem se investido em centros de tecnologia e inovação do setor.

Um exemplo desses empreendimentos é a inauguração do Centro de treinamento e tecnologia do algodão em Rondonópolis<sup>7</sup>, que faz parte de um projeto maior, visando reestruturar e modernizar o sistema produtivo da cotonicultura (cultura do algodão).

Tal acontecimento está em consonância com as demandas da produção de algodão, característica econômica da cidade de Rondonópolis. De acordo com dados do Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC), em 2015 o Mato Grosso exportou US\$ 13,07 bilhões de dólares em produtos. Nesse cenário, o algodão, em bruto, foi responsável por 5,9% dessas exportações (MDIC, 2016).

Ainda em 2015, a página oficial do MDIC nos informa que os produtos que obtiveram maior número de exportações foram a soja triturada, com 43% do montante total, seguida pelo

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/algodao/171173-centro-de-treinamento-e-tecnologia-do-algodao-e-inaugurado-em-rondonopolis-mt.html#.WMKf6n9a8ZM>. Acesso em: 07/11/2016.

milho em grãos, com 19%, o farelo e resíduos da extração de óleo de soja, com 16%, e a carne bovina, com 8% da totalidade de exportações (MDIC, 2016).

Já em 2016, o número total de exportações diminuiu. O montante total de exportações foi de US\$ 11,57 bilhões de dólares. Nesse contexto os produtos anteriormente mencionados mantiveram, praticamente, os mesmos números percentuais. A soja triturada continuou em primeiro lugar, com 48% das exportações, seguida, novamente, pelo milho em grãos, com 19%, o farelo e resíduos da extração de óleo de soja, com 14%, a carne bovina com 6,4% e o algodão, com 5,4% da totalidade das exportações. Entretanto, é interessante mencionar que estes dados referem-se ao período de janeiro a outubro de 2016, ou seja, ainda há a produção do mês de novembro e de dezembro para computar (MDIC, 2016).

No âmbito das importações os produtos que lideram o ranking em Mato Grosso apontam também para o seu caráter rural. De acordo com o MDIC, em 2015, Mato Grosso importou US\$ 1,33 bilhão de dólares. Os produtos mais importados foram o cloreto de potássio (40%), fertilizantes (17%), gás natural (13%) e ureia em solução aquosa (8%). Em 2016, com dados referentes ao período de janeiro a outubro, o total de importações foi de US\$ 1,15 bilhão de dólares. O cloreto de potássio, fertilizantes e o gás se mantiveram, até a época de nossa pesquisa, os mesmos índices percentuais de 2015, sendo que a ureia obteve uma pequena diferença em relação a 2015, alcançando 7,3% (MDIC, 2016).

De acordo com Dutra (2011) o cloreto de potássio (KC1) é o meio mais usado, comercialmente, para a utilização em ambiente agrícola. Por causa disso este produto é muito importado pelo setor da agricultura. Sua utilização se dá através de fórmulas comerciais que fazem uso do KC1 aplicadas nos sulcos das plantações. Assim, fica mais nítida a relação entre a importação deste e o contexto agrícola.

A respeito da ureia, Ferreira (2012) nos explica que também pode ser utilizada como insumo agrícola, aplicada na superfície do solo. Além disso, a ureia pode ser utilizada na alimentação de bovinos no setor de agropecuária, por meio da aplicação do produto na ração dos animais, para que eles possam absorver melhor os nutrientes dos alimentos que eles ingerem. Esses aspectos ligam também a ureia ao contexto do agronegócio (NUTROESTE, 2016).

Esses dados são levados, constantemente, para a população, através dos noticiários televisivos, escritos ou via web. Podemos observar um exemplo dessa divulgação na reportagem do jornal A Tribuna MT (impresso local). Nessa reportagem, Rondonópolis é colocada como 28ª no ranking das cidades que mais exportam no Brasil. Além disso, a mesma reportagem informa que o município se posiciona como o maior importador do Estado. Essa

movimentação econômica, conforme o jornal, possui ligação com a inauguração do terminal ferroviário da América Latina Logística (ALL), o qual é responsável pelo escoamento de boa parte da produção agrícola da região Sul de Mato Grosso. (SODRÉ, 2016)

Esses e outros fatores ajudam na composição do imaginário que concebe o Estado de Mato Grosso e a cidade de Rondonópolis como uma região agrícola. Reforçado pela mídia, este caráter de região do agronegócio apresenta-se como uma mentalidade difundida em larga escala.

O que Joana talvez não tenha conhecimento é que o setor que demanda o técnico de Açúcar e Álcool teve seu maior destaque no parque industrial de São Paulo, reunindo cerca de US\$ 3,28 bilhões em exportações de açúcar de cana em estado bruto. Assim, a indústria paulista possui um destaque maior, no que tange à produção sucroenergética, área destinada para os profissionais formados no curso que Joana fez (MDIC, 2016).

Com base no contexto mostrado acima, percebemos o pano de fundo que contribuiu para construção da crença, no imaginário de Joana, sobre a necessidade de um curso de técnico agrícola. Contudo, de acordo com os últimos dados levantados, vemos que o mercado rondonopolitano, realmente, não demonstra propensão para a indústria do ramo sucroenergético e sim para o ramo de *commodities*, dedicado a produtos como suco de laranja congelado, trigo e soja como, foi demonstrado nos dados obtidos na página do Ministério.

O curso de técnico agrícola atende o setor rural, o qual compreende funções como as abordadas nas informações mostradas sobre a produção do agronegócio no Estado de MT e cidade de Rondonópolis. Para atender a demanda de formação de profissionais para este setor, o Sistema S possui o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). O SENAI, como a própria sigla indica, se dedica à formação do profissional da indústria. Dessa maneira, um curso no setor apontado por Joana, no SENAI, sairia das atribuições da instituição.

Por fim, analisando os caminhos que levaram Joana a construir a lógica do seu discurso, baseada numa concessão, vimos surgir propriedades que desprenderam o significado do curso técnico de açúcar e álcool da esfera empregatícia. Nessas propriedades, símbolos genuínos foram revelados e tornaram-se válidos para serem aplicados em outras situações. Essa consideração nos leva a pensar sobre outras propriedades da EP que não se resumam apenas a preparar mão de obra para suprir o mercado de trabalho.

Mesmo assim, as expectativas da jovem foram quebradas pela falta de acesso ao emprego, a qual ocorreu por causa da não adequação do curso ao contexto econômico da cidade. Essa informação também nos faz refletir acerca dos objetivos que compõe um projeto educacional, o qual deve levar em consideração a análise contextual para a abertura de um

curso. Essa análise contextual deve incluir aspectos econômicos, sociais, culturais e estruturais. Ademais, existe a necessidade de haver um plano de orientação profissional para os egressos dos cursos. Assim, além de apreciarem, da melhor forma possível, a experiência educativa, ainda consumarão sua vivência, vendo que o objetivo pelo qual fizeram o curso foi realizado.

### 3.5.3 O discurso da egressa Karen

Karen é uma jovem que cursou Técnico em Recursos Humanos no SENAI Rondonópolis, no período compreendido entre 2014 e 2016, sendo que começou a fazer o curso no período vespertino, enquanto estava terminando o 1º ano do Ensino Médio, concluindo o curso em 2016, enquanto iniciava o 3º ano.

Percebe-se, portanto, que a egressa teve uma experiência distinta dos dois relatos já mostrados, tendo em vista que as outras entrevistadas foram inseridas ou pelo menos pretendiam ser inseridas no mercado de trabalho na sequência da conclusão de seus cursos. Com Karen foi diferente. A ex-aluna nem adentrou, por exemplo, em um programa do tipo Jovem Aprendiz, como o fez Lara. Simplesmente, continuou a exercer seus estudos, no Ensino Médio, após o término do curso.

Sua experiência, a princípio, não gerou consequências atreladas à sua inserção no mercado de trabalho, contudo, em relação ao mundo do trabalho, podemos detectar algumas particularidades que caracterizaram sua experiência com propriedades que trouxeram novos significados para sua subjetividade. Isso se deu, principalmente, através de eventos, situações de aprendizagem e instrumentos de avaliação que possibilitaram interações que promoveram novos significados para suas ideias.

Sua vivência na EP teve um caráter mais voltado para os temas sociais do que, propriamente, para os temas econômicos vistos nas experiências de Lara e Joana. Talvez, por isso, seu trabalho de conclusão de curso tenha trazido um problema relativo a um tema não muito abordado na indústria: as oportunidades oferecidas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. As reflexões que fez a respeito deste tema foram expressas a partir da constituição e apresentação do seu trabalho.



Quadro 5 – Análise fenomenológica do discurso da egressa Karen

Questões	Respostas	Unidades de Significação
1 - O que é Educação Profissional para você?	<i>Educação Profissional pra mim é a junção de qualificação que a pessoa procura para sua formação profissional, como por exemplo os estudos fornecidos pelo governo (ensino fundamental e básico). Além disso, seria o caráter que esse profissional adquiria com o decorrer de sua formação, se ele seria uma pessoa com ética e competência ou o inverso.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de caráter.</li> <li>- Formação profissional.</li> <li>- Ele / Pessoa com ética e competência.</li> <li>- Inverso.</li> </ul>
2 - Descreva uma ou duas atividades que você vivenciou no período em que você estava na educação profissional que te marcaram. Por que te marcaram?	<i>O Evento Grand Prix, oferecido no SENAI, onde havia vários profissionais competentes nos auxiliando para desenvolver projetos de melhoria para sociedade.... Foi um evento muito marcante, pois foi onde professores e alunos trocavam ideias e conhecimento para que o projeto fosse desenvolvido e fundamentado, foi um lugar onde éramos motivados pelos profissionais ali presentes e éramos tratados de maneira igual, fazendo com que nos também "se sentisse" alguém capaz de mudar o mundo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evento Grand Prix.</li> <li>- Profissionais Competentes.</li> <li>- Projetos para melhoria da sociedade.</li> <li>- Troca de ideias entre professores e alunos.</li> <li>- Éramos motivados / profissionais.</li> <li>- Éramos tratados / maneira igual.</li> <li>- Nos sentíssemos / alguém.</li> <li>- Capaz / Mudar o mundo.</li> </ul>
3 - Explique melhor como a presença de profissionais de diversas áreas em um ambiente de educação foi significativo para você.	<i>Foi marcante pelo fato de ser uma "competição" onde podemos aprender competindo. Pois ali era lugar onde profissionais formados passavam seus conhecimentos para nós de maneira diferente, dinâmica e através desse conhecimento nos alunos, fundamentava nossos projetos, fazendo com que ele fosse possível a ser aplicado na sociedade, ou seja, não fosse somente fictício. Além disso, foi um lugar onde grupos eram formados com pessoas de diversas áreas de vários cursos,</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competição / aprender competindo.</li> <li>- Conhecimento de profissionais.</li> <li>- Projetos aplicados à sociedade / projetos fictícios.</li> <li>- Pessoas de diversas áreas.</li> <li>- Trabalho em equipe.</li> <li>- Uso dos conhecimentos de cada área.</li> <li>- Análise Química, segurança do trabalho e Recursos Humanos.</li> </ul>

	<i>onde tínhamos que desenvolver algo que todos concordassem e ajudassem, desta forma, aprendemos também a ouvir a ideia do outro, a trabalhar em equipe, adquirindo o conhecimento de cada área de curso que havia no grupo, como, por exemplo, análise química, segurança do trabalho e Recursos Humanos.</i>	
4 - Há pouco tempo você passou pelo processo de realizar um trabalho de conclusão de curso para se formar em técnica. O que você aprendeu fazendo um TCC na educação profissional?	<i>Eu me senti muito realizada, foi uma experiência muito boa apesar de ser meio difícil de desenvolver. Mas foi onde os alunos buscavam um tema, do qual gostaria de falar e aprofundar no assunto, o tema no qual eu e minhas colegas escolheram foi "Os desafios e oportunidades dos PcD no mercado de trabalho". Foi um tema que nós tivemos o maior prazer em desenvolver e aprofundar no assunto. Além disso, todo decorrer da elaboração do TCC foi graças aos profissionais da educação presentes na instituição SENAI, que sempre "esteve" presente e ao nosso lado nos auxiliando, além de nos ajudarem no decorrer de todo o curso, para que, no final, tivéssemos uma cabeça mais formada uma linguagem mais formal para a realização do TCC.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência boa e difícil.</li> <li>- Tema / aprofundar no assunto.</li> <li>- Os desafios dos PcD.</li> <li>- Cabeça formada linguagem profissional.</li> <li>- Linguagem formal.</li> </ul>
5 - Após fazer seu TCC a que conclusão chegou a respeito da situação dos PcD no mercado de trabalho?	<i>Concluimos que as empresas, elas contratam esses PcD somente para o cumprimento de cota, pois, caso contrário, muitas não contratariam, e que ainda existe um certo tipo de preconceito na hora da seleção de pessoas. Além disso, foi analisado a respeito da qualificação desses PcD's e</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento de cota.</li> <li>- Preconceito / seleção de pessoas.</li> <li>- Qualificação / PcDs.</li> </ul>

	<i>vimos que muitas empresas exigem Ensino Fundamental e algumas Médio, e muitos desses deficientes não possuem. Desta forma, observa-se que as empresas hoje em dia estão exigentes e cada dia mais competitivas, às vezes exigindo uma qualificação na qual a própria empresa poderia estar oferecendo para esses deficientes.</i>	
6 - A partir da sua conclusão o que pensa que poderia ser feito para melhorar esse problema?	<i>As empresas devem se conscientizar de que as pessoas que possuem deficiência podem estar fazendo um serviço como qualquer “um outro”, somente precisam de uma atenção a mais. E as empresas deviam parar de olhar a deficiência das pessoas e passar a olhar o potencial delas e ajudá-las para que possam se adaptar no meio social, oferecendo treinamentos e cursos de qualificação voltados à área onde iram trabalhar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valor do trabalho dos PcD.</li> <li>- Pessoas.</li> <li>- O olhar para o deficiente.</li> <li>- Cursos / treinamento para o trabalho.</li> </ul>

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 27 jul.2016.

Karen norteia seu discurso a partir de uma orientação que liga a experiência de fazer um curso técnico mais a uma esfera social do que econômica. Através dessa orientação, agregam-se ao seu discurso símbolos como ética, trabalho em equipe e sociedade, que atribuem novas conotações para a experiência da EP, porém, sem desatrelar-se do escopo do mundo do trabalho.

Logo na primeira questão, surgem, na fala da egressa, os símbolos: “formação profissional”, “caráter do profissional”, “ele”, “pessoa”, “ética”, “competência” e “inverso”. Estes se organizam em torno de um sujeito repetido no seu discurso, através do processo de hiperonímia e de retomada pronominal.

O “profissional” é o símbolo que ocupa uma posição de valor, ao ser retomado pelo pronome “ele” e pelo hiperônimo “pessoa”. Este sujeito adquiriria, segundo a aluna, algumas particularidades que participariam da constituição de sua subjetividade através das

consequências de uma formação. Esta atuaria, diretamente, na composição de seu caráter, e, a partir daí, seria atribuído um novo significado às suas práticas no mundo.

Caráter é um termo que possui diversos conceitos, em diferentes áreas, mas os principais estudos concentram-se nas áreas da Psicologia e Psiquiatria. Na visão dos estudiosos dessas áreas, o termo refere-se à formação da própria personalidade dos indivíduos. Com base no caráter, distinguem-se as pessoas. A construção desse caráter vai ocorrendo ao longo das interações do indivíduo com o meio e com as pessoas. No caso, Karen atribui à EP a responsabilidade de formação de caráter, contudo, o como isso ocorre é o que fornece à ideia de Karen as suas visões subjetivas a respeito dessa experiência.

Na visão da egressa, o caráter de uma pessoa estaria compreendido a partir de duas características: “ética” e “competência”. Esses dois símbolos são colocados juntos, como uma espécie de atestado de bom caráter, adquirido na sua educação. Todavia, a partir da colocação do símbolo “inverso”, a ex-aluna insere o elemento de contradição em sua lógica, o qual concebe um juízo do tipo ser ou não ser.

No caso, uma pessoa de bom caráter deveria trazer como componentes de sua psique a ética e a competência. Ao relacionar tais símbolos, Karen os une em uma personalidade característica de um bom profissional. Como o símbolo é construído através das relações com as pessoas e as coisas, o outro surge como um elemento fundamental na construção de significados da experiência. Neste aspecto, podemos pensar na forma como Karen traz o símbolo “ética”, o qual evoca o termo como fonte da constituição de uma ideia a respeito do outro.

Para Clovis de Barros Filho (2013), quando nos referimos à ética, estamos nos referindo à reflexão. Neste aspecto, a ética é um saber que está envolvido nas relações e nas condutas, convencionalmente adotadas, porém, podemos dizer que a ética não é um saber acabado. Barros Filho nos explica que não há como elencarmos todas as condutas corretas de um lado e as erradas do outro. Situações novas alteram éticas e, por conseguinte, a conduta dos seres humanos ao longo da história. De acordo com o professor, a ética seria “a inteligência compartilhada a serviço da convivência.” (BARROS FILHO, 2014)

A ética, nessa perspectiva, está sempre ligada à ideia de liberdade, a qual se atrela aos contextos sócio-históricos. Nesse viés, Trindade (2014) nos mostra que a ética concebida por John Dewey não separa o homem das coisas. Aliás, sob essa ótica, a ética e as ações do dia a dia devem andar sempre juntas. Os hábitos, nesta visão, possuem um forte papel, pois estão envolvidos pelos aspectos sociais e, a partir dos estudos desse contexto, conhecemos a moral presente em um hábito.

A concepção ética aqui exposta está atrelada à esfera cultural. Sob esse ponto de vista, a natureza do homem é flexível e alterada pela cultura. Nesse processo, pensamentos são reconfigurados e, por conseguinte, as ações também o são. Não é de se admirar que Dewey (1989 apud TRINDADE, 2014, p. 70) conceba cultura como o “complexo de condições que define o termo [...]”. Nessas condições há, segundo Trindade, diversas forças em seu interior, como a economia, a ciência, as artes, a religião e a moral.

Deste modo, Trindade nos mostra que cultura e natureza humana não estão em posições antagônicas, uma de cada lado, mas encontram-se em constante interação. É por isso que o filósofo americano define costumes como “modos definidos de interação de pessoas entre si” (DEWEY apud TRINDADE, 2014, p. 71). A visão de ética, nessa perspectiva, sempre advém, do contexto social.

Quando Karen liga o símbolo “ética” ao caráter de um bom profissional, na esfera de uma formação educacional, percebe-se a manifestação da ética contextual demonstrada nos parágrafos anteriores. A ética, nessa situação, torna-se uma propriedade de um bom profissional, a qual volta-se para o contexto que o formou, adquirindo particularidades próprias da educação em que está inserida. No entanto, além da ética, há também outra particularidade apontada pela aluna e que constituem o caráter de um bom profissional.

Por tratar-se de uma ligação de um estudante formado pela EP, a ética surge associada ao símbolo “competência”. Este símbolo, incluído no contexto do trabalho, é, notoriamente, acrescido do sentido estético do fazer bem feito. Essa concepção encontra afinidade com o trabalho de Jarbas Novelino Barato (2015), nos estudos que fez a respeito dos valores presentes em oficinas da EP. Para ele, a experiência moral ocorre na EP de forma peculiar. “No fazer, os atores sociais das oficinas desenvolvem comportamentos que se relacionam com apreciação do bem feito, com a correção (técnica e ética) da obra, com iniciativa para apoiar um companheiro que precisa de ajuda.” (BARATO, 2015, p. 16).

Dessa forma, a competência no mundo do trabalho, conforme Barato, possui estreita ligação com a técnica, envolvida por uma ética própria do universo profissional onde o sujeito está inserido. Por conseguinte, a ética contextualizada, observada, no âmbito do mundo do trabalho, traz, no interior das condições que compõem o universo cultural, relatado pela egressa, a força da EP como um item propulsor dessa moralidade. Tal raciocínio é confirmado a partir do momento em que é apresentada uma ideia contrária, no fim da primeira resposta da pela ex-aluna.

Ao inserir o símbolo “inverso”, Karen instaura a possibilidade de o sujeito ter ética e competência, ou não, de acordo com a formação que tiver. Neste ponto, há o advento dos

interesses seletivos ocorridos em um curso. A forma como cada um processa os símbolos apreendidos, nas relações dinâmicas, na educação, é plural. Entretanto, não podemos esquecer que a egressa também participa de uma experiência maior que é vivenciada no universo da sociedade, além dos muros da escola técnica. Nesse âmbito, competência é um termo que também é atravessado por diversos sentidos que o conectam à lógica do desempenho, característica do plano ideológico do mundo capitalista. Nesse ambiente, a competência surge como um item imprescindível à sobrevivência de qualquer sujeito inserido neste mundo. Assim, o contexto surge como um forte componente de influência nos discursos das jovens entrevistadas.

Segundo esse raciocínio, perguntamos sobre alguma atividade que as marcou no período em que estiveram na escola técnica. Continuando sua fala, a partir da resposta à segunda pergunta, Karen prossegue trazendo símbolos relacionados à esfera social também na descrição do evento que a marcou. O evento escolhido foi o “Grand Prix de Inovação”, etapa escolar, realizado no auditório das dependências do SENAI Rondonópolis. Para caracterizar esta experiência, a ex-aluna agrega a ele os termos: “troca de ideias”, “professores e alunos”, “motivados”, “maneira igual”, “alguém”, “capaz” e “mudar o mundo”.

O “Grand Prix”, realizado na escola técnica em que Karen estudou, é um acontecimento que possui inspiração em outro evento do mesmo nome, que ocorre desde 2013, em que são reunidas equipes formadas por representantes de empresas, técnicos do SENAI e empreendedores. A primeira edição, em formato escolar, ocorreu na unidade, nos dias 26 e 27 de outubro de 2015. Karen participou da segunda edição do evento, que aconteceu nos dias 12 e 13 de abril de 2016.

Reunidos em um auditório, alunos de diferentes cursos técnicos participaram de dois dias de atividades, que começaram com uma palestra acerca de ferramentas de inovação. Em seguida, foram apresentados desafios propostos pela indústria. Depois, equipes foram formadas por membros de diferentes áreas técnicas. Nesse momento, deu-se a geração de ideias. Essas ideias deveriam ser formuladas como um projeto *Business Model Canvas* (BMC), uma ferramenta para o desenvolvimento de projetos de inovação. Cada grupo poderia criar, no término do evento, até três projetos.

O processo final do evento teve início com cada grupo defendendo seus projetos em pré-bancas de avaliação, cuja função foi verificar a viabilidade técnica dos projetos. Essa etapa é denominada mentoria, já que os grupos recebem sugestões dos especialistas presentes. No entanto, a escolha do melhor projeto coube aos alunos, com base nos conselhos recebidos. Uma vez selecionada a ideia a ser defendida, apresentaram seus produtos, tanto em vídeo

como ao vivo, para uma banca composta pelos especialistas. Como se vê, trata-se de uma experiência rica e intensa para os estudantes, que são colocados à prova ao mesmo tempo em que vislumbram possíveis caminhos profissionais a serem percorridos.

Figura 5 – Início da defesa dos projetos no “Grand Prix de Inovação” (2016).



Fonte: arquivos da instituição SENAI Rondonópolis.

Sob o ponto de vista da aluna, o evento foi bastante marcante. Para descrever sua vivência, Karen insere um sujeito desinencial “nós”, que inclui não somente ela, como também os demais alunos participantes do evento. A partir dessa lógica, ela retoma esse sujeito coletivo através da flexão número pessoal dos verbos ser e sentir, flexionados na forma de “éramos”, que aparece duas vezes, e “sentíssemos”. Esses verbos vêm associados a termos que mostram como o evento atuou sobre os estudantes participantes do Grand Prix.

As ações demonstradas por estes verbos ocorreram em um ambiente onde professores e alunos estavam juntos, oportunizando o que Karen chama de “troca de ideias”. Ao reunir esses dois termos, a egressa forma um símbolo que possui como significado uma interação simbólica. O termo ideia, na concepção deweyana, possui estreita relação com o termo inferência. No caso apontado pela egressa, ocorreu uma troca entre inferências, as quais derivam da própria concepção subjetiva das pessoas. Assim, foi promovida a intersubjetividade entre membros dos grupos e os docentes.

Essa concepção, manifestada através do símbolo “troca de ideias”, evidencia uma relação entre professor e aluno que vai contra as ideias da educação tradicional, tão

condenadas por Dewey, que criticava a educação platônica, em que o saber se encontra de posse de um mestre que o transmite para os ignorantes discípulos, que vivem no mundo da experiência, das sombras. Ao destacar a troca de ideias entre professores e alunos, ressalta que não houve o privilégio de uma ideia sobre a outra. No ambiente das decisões tomadas, durante o evento, não existiu uma ideia fundadora e orientadora das ações, não houve hierarquias entre professor e aluno. O que existiu foi a reunião para a resolução de uma situação colocada, a qual, aparentemente, se instaurou como carecendo de uma solução.

Para solucionar as situações, que eles mesmos criavam para resolver os desafios apresentados pela indústria, os participantes do Grand Prix eram motivados, segundo Karen, por profissionais que também participavam do evento. E evento não era, portanto, direcionado pelos professores da escola, nem pelos profissionais, mas pelos projetos desenvolvidos. Como tinham que sentar para criar soluções práticas, o motivo para a ação estava pautado numa ligação com mundo fora da escola.

Como as ideias partiam dos alunos, isso fazia com que eles se sentissem, segundo Karen, tratados de “maneira igual”, sem hierarquias. Isso elevou o nível de importância do discente no processo educativo, o que fez Karen adicionar ao verbo “sentir” o termo “alguém”. O sentido de ser alguém nos leva a pensar sobre o processo de formação da personalidade humana, vinculado a interações.

Para Dewey (1959), a educação possui um papel fundamental na construção do jovem enquanto pessoa. Essa construção vai ocorrendo na medida que o mesmo vai percebendo quais significados são primordiais para a sua comunidade. Entretanto, quando o filósofo menciona esse processo, está se referindo a uma educação casual, atrelada às ações de grupos.

O acontecimento que fez com que Karen se sentisse alguém não ocorreu em um ambiente que se configura como causal. O episódio teve como cenário uma escola, que é uma instituição marcada, historicamente, como um ambiente responsável por difundir o conhecimento formalizado. Porém, o modo como este conhecimento foi tratado o inseriu num patamar de educação direta, a qual se relacionou, sem intermediários, às ações praticadas por adultos, no caso, a criação de projetos de inovação para um setor produtivo.

A estrutura social de construção dessa parcela da personalidade de Karen se instala, por conseguinte, numa ótica de realização de um evento, em que símbolos pertencentes à esfera do trabalho e, mais especificamente, à esfera da indústria, fornecem o tom e o ritmo dos acontecimentos, embora cada grupo possuísse liberdade para criar o projeto que quisesse. Como este setor apresenta relação direta com a esfera econômica, a qual influencia o âmbito



social, Karen se sentiu participante desse contexto. Isso mudou a sua condição de mera integrante passiva para participante ativa de uma comunidade.

Como os projetos se reportavam diretamente ao mundo dos adultos - tendo sido, por sua vez, propostos pelos jovens -, Karen sentiu-se como uma participante que atua sobre os problemas de um grupo, ou seja, não um mero número que integra as fileiras da sociedade industrial, mas sim um alguém que tem sua voz escutada. Na experiência da egressa, esse alguém forneceu alicerces para que ela expressasse uma capacidade do eu construído durante esse episódio de sua vivência na EP.

A nova capacidade desse novo alguém, apontada por Karen, foi a de mudar o mundo. Essa expressão, de cunho hiperbólico, possui em seu interior o termo denotativo “mundo”, ligando-a a ações que ocorrem fora do espaço escolar. Mundo é entendido, pelo dicionário Michaelis (2016), como o “o planeta em que vivem os seres humanos” ou ainda como “todos os habitantes da Terra”.

Sabemos que a expressão utilizada pela aluna não se refere à totalidade dos sujeitos no planeta, no entanto, ela se coloca junto ao verbo mudar, formando uma hipérbole. Cereja (2005) define a hipérbole como uma figura de linguagem que expressa uma ideia de forma exagerada. Normalmente, quem usa essa expressão procura impressionar o interlocutor, no intuito de mostrar a intensidade do valor atribuído ao tema a que se refere. Ao usar essa expressão, a ex-aluna expõe a intensidade da ação educativa em sua vida.

Com o advento da expressão hiperbólica na linguagem da entrevistada, entendemos ser pertinente explorar um pouco mais os significados desta experiência, indagando sobre a presença de profissionais de áreas diferentes em um ambiente escolar. A ex-aluna inicia a resposta a esta questão descrevendo uma forma de aprendizagem um tanto condenada pela maioria dos educadores. Ela traz os símbolos “competição” e “aprender competindo” como significativos em sua experiência e como participantes do processo educativo.

A temática da “competição” associada à “educação” possui mais pesquisas na esfera dos estudos que envolvem Educação Física. Reverdito et al (2006) defendem que, numa competição pedagógica, existem qualidades que colaboram para o amadurecimento dos discentes.

Para iniciar sua defesa, eles diferenciam o termo “competição na escola” de “competição da escola”. A primeira não possui comprometimento, segundo os autores, com os valores da instituição que cede o local. Já a segunda precisa estar associada ao plano político-pedagógico da instituição educacional, evocando seus principais valores.

Em seguida, os autores defendem uma competição em que valores de humanização sejam mais proeminentes do que simplesmente o resultado. Para isso, os aspectos positivos de uma competição, como a interação e a troca de ideias, devem ser incentivados, enquanto aspectos negativos, que fazem parte de qualquer competição, como a derrota, não devem ser considerados como o item central da situação de aprendizagem.

Apesar das críticas às competições inseridas no ambiente escolar, Reverdito et al (2006) consideram que a competição faz parte do universo esportivo, este item é um conteúdo, que possui uma forte representatividade no contexto pedagógico, mais precisamente, no contexto do ambiente das aulas de Educação Física. O símbolo “competição” compõe, portanto, as partes que interagem no contexto que constitui o fenômeno denominado esporte, incorporado ao universo educativo.

Deslocado do contexto sócio-cultural do esporte, o símbolo “competição” ganhou uma nova conotação, a partir do momento em que é inserido em um evento de orientação profissional. Neste evento (o Grand Prix), a competição não constrói seus significados a partir de jogos esportivos, mas sim fundada em orientações iniciais solicitadas por um setor da produção econômica. A interação entre os símbolos se desloca numa experiência voltada para as necessidades do domínio industrial. Há autores que analisam novas possibilidades de jogos na escola, organizados de uma forma que vai além da competição.

Lovisoló, Borges e Muniz (2011) analisam a proposta de jogos pautados na cooperação, não na competição. Na opinião dos autores, a proposta de jogos cooperativos, aparentemente, vai contra a competitividade capitalista, presente na maior parte dos jogos competitivos. No entanto, a cooperação não deve ser levada como uma metodologia radical que solucione a questão dos jogos na educação. É necessário que se tenha em mente os fundamentos que norteiam as práticas.

Terry Orlick (1989 apud LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2011, p. 4-5) fez um trabalho de reconstrução histórica e apontou que a cooperação esteve presente em boa parte das civilizações desde a Antiguidade. Após fazer uma experiência com crianças do jardim de infância, com jogos cooperativos, Orlick percebeu que os alunos continuavam cooperando entre si, mesmo após o término dos jogos. Ou seja, as condutas de cooperação foram expandidas para além do contexto dos jogos, fazendo parte das interações cotidianas das crianças.

Broto (1999 apud LOVISOLO, BORGES E MUNIZ, 2011, p. 6-7) afirma que a competição proporciona o confronto, enquanto a cooperação gera o encontro. Na competição, o objetivo maior é eliminar os menos aptos. Por isso, afirma o autor, competir cria situações

que retiram o caráter de diversão e alegria dos jogos. Contudo, Lovisolo, Borges e Muniz afirmam que a cooperação não faz desaparecer por completo a competição.

Os autores concluem que a competição não deve ser vista apenas como uma atividade nefasta, nem tão pouco a cooperação como a solução para a organização de jogos na escola. Ambas possuem tanto limitações como potencialidades. Basta que se observem as metodologias e intenções na aplicação desses tipos de atividade.

Assim, podemos ver que competições em processos educacionais podem ser um tanto nocivas, na formação do caráter dos discentes, contudo, no que diz respeito à experiência de Karen, a competição trouxe aprendizado. Sua perspectiva a respeito da experiência vivenciada voltou sua visão para componentes relacionados mais ao processo do que ao resultado. Nessa ótica, a egressa trouxe os símbolos “conhecimento de profissionais”, “dinâmica”, “projetos aplicados”, “áreas diversas”, “trabalho em equipe”, dentre outros, que caracterizaram sua experiência como significativa.

Durante o evento, os profissionais de várias áreas que lá estavam não exigiram nada deles. Partia-se de uma situação, neste caso, uma inovação para a indústria. Nesse ínterim, das discussões no interior de cada grupo, formado por membros de diversas áreas, nasciam as ideias. Os profissionais entravam, então, nessa movimentação, colaborando com sugestões e com apontamentos acerca dos possíveis projetos criados. Neste aspecto, Karen introduz o símbolo “dinâmica”, como um termo que caracteriza a forma como o conhecimento chegou até ela. O dinamismo é um termo abstrato que se refere à noção de movimento. Aqui, aplicado como caracterizador da ação, o termo “dinâmica” mostra que o conhecimento foi adquirido em um espaço de movimentação, ativo.

Isso ocorreu, a partir de incumbência dos grupos de fazerem projetos que pudessem trazer soluções para os temas geradores sugeridos. Os temas não eram problemas, estes surgiam com base numa situação evidenciada a partir de um tema, ou seja, no assunto eram percebidos vários elementos nos grupos, os quais apontavam para problemas a serem trabalhados nas equipes, sob a forma de projetos.

Os problemas, neste evento, estavam ligados à realidade, como apontou Karen, ao trazer o símbolo “projetos”, mostrado em dois ângulos: “aplicados à sociedade” e “fictícios”. Nesse aspecto, a egressa coloca essas duas formas de ver projetos de uma forma paradoxal, como configurações antagônicas de se solucionar problemas. Nessa perspectiva, a reflexão debruça-se sobre um problema particular e não universal. Ao apresentar um projeto para a solução de um problema particular, parte-se de uma dúvida local, não universal, como o

método cartesiano tanto apregoa. Nesse ambiente, são acionados múltiplos conhecimentos e negociações são realizadas, no intuito de solucionar a questão que o próprio grupo colocou.

Já o termo “fictício”, associado ao símbolo “projeto”, é mostrado como antagônico ao “aplicado”, denotando, dessa forma, a importância dos símbolos educacionais aplicados à existência. Nesse âmbito, projetos em que seja possível ver as aplicações no plano real possuem mais relevância, do ponto de vista de Karen, do que os que ficam num plano desconectado dos problemas cotidianos.

A movimentação causada pela dúvida inicial fez com que fossem acionados todos os membros dos grupos. Karen destaca as características desses grupos, elencando as expressões: “pessoas de diversas áreas”, “trabalho em equipe”, “conhecimentos de cada área”, “análises químicas”, “segurança do trabalho” e “recursos humanos”. No interior desses grupos havia negociações entre ideias de um e do outro, cada um participava com o conhecimento de sua área. Assim, quem era do curso de Análises Químicas opinava sobre o problema a partir de seu ângulo; da segurança do trabalho, a partir de sua ótica e quem era de recursos humanos, como a própria Karen, fornecia seu olhar.

Nesse combinar de ideias, a ex-aluna explicou que o conhecimento apresentado por cada área contribuía para o seu próprio aprendizado, permitindo que ela percebesse como diversas áreas poderiam ser combinadas com a finalidade de resolver um mesmo problema. Neste ambiente, não há hierarquização do conhecimento, ou melhor, não há uma compartimentação dos saberes, em que cada um fica em sua zona de conforto, julgando saberes, classificando-os por nivelamento e outros modos excludentes.

As ciências humanas, naturais, exatas, linguísticas e tantas outras se unem em projetos como estes, não para realçar sua própria presença no processo educativo, mas sim para participar de uma solução que não escolhe uma área como a primordial, pelo contrário, engrandece a pluralidade dos saberes, no intuito de resolver o problema focado na sociedade. A esse processo, Karen dá o nome de “trabalhar em equipe”.

Esse trabalhar em equipe promove interações simbólicas em que os sentidos transitam em diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de atingir um alvo. As ações, então, são questionadas e revisitadas através da reflexão, a qual fornece a ideia, para que haja uma reedição das próprias ações.

A partir das reflexões empreendidas no interior dos grupos, os projetos são reformulados, fornecendo espaço, para que a criatividade possa exercer seu papel. As ações criativas, ocorridas no interior dos grupos, não poderiam ocorrer se os participantes do evento não estivessem em um ambiente democrático. A liberdade para criar os projetos foi

fundamental para o advento da ação criativa, mas esta ação não ocorreu em um ambiente sem nenhuma regra. A comunidade participante do evento definiu algumas regras, como já mencionamos, que estabeleciam convenções a serem adotadas durante o desenrolar das ações. Deste modo, houve um equilíbrio entre a liberdade para o fazer e a subordinação às convenções que orientam a ação.

O encontro entre diferentes áreas técnicas promoveu a interação entre discursos heterogêneos, presentes nas falas dos membros de cada grupo; essa relação entre os componentes dos grupos colaborou para que houvesse a resolução do problema, fazendo com que a criatividade se manifestasse e propiciasse, através da cooperação, o ambiente sobre o qual cada equipe caminharia. As situações presentes no evento traziam demandas concretas de problemas do cotidiano, presentes no contexto de uma EP e industrial. Os símbolos eram anexados à existência, numa confluência que privilegiava a solução em vez da determinação ou do julgamento de algo.

Todavia, seria interessante incorporar também regras criadas pelos próprios alunos, em reuniões prévias com membros dos grupos participantes. Do contrário, mesmo havendo liberdade de criação, ainda assim o processo criativo estaria atrelado a uma orientação exterior, sem que haja a participação discente acerca da organização do evento.

Para a criação do trabalho de conclusão de curso, ocorre justamente o contrário. Embora haja normas a serem seguidas em um TCC, o processo fica, praticamente, o tempo todo na mão do aluno. A presença docente resume-se a apontar caminhos, os quais o aluno deve escolher por sua conta e risco. Aproveitando essa reflexão, indagamos Karen a respeito da experiência de fazer um trabalho de conclusão de curso, já que sabíamos que ela havia passado por essa vivência há pouco tempo, na época da entrevista.

Karen qualificou esta experiência como algo “bom”, porém “difícil”. Essa dificuldade é colocada em oposição à liberdade de escolher o tema e, como ela disse, “aprofundar sobre o assunto”. Como a escolha era dos próprios alunos, Karen declarou ter apreciado bastante a oportunidade de se aprofundar no tema escolhido. Esse movimento de aprofundamento no assunto caracterizou o ato de estudar, voltado para um foco que atribui motivos para a pesquisa.

Márcia Daniella Souza Santos (2009) explica que a subjetividade não se separa do pesquisador no exercício de seu trabalho. Durante o processo de pesquisa, as emoções e os sentimentos participam de suas ações. Os fatores que o fazem ir mais a fundo, na pesquisa, dizem respeito, tanto a elementos internos quanto a elementos externos. Ao fazer uma pesquisa que aprecie, o pesquisador empreende o que há de melhor de suas capacidades, no

intuito de usar o potencial presente em um saber x ou y para auxiliar na chegada até o objetivo, uma vez que encontra motivos para o prosseguimento de seu trabalho, isto é, descobre a motivação que impulsionará a sua pesquisa. Segundo a autora, isso faz com que o pesquisador passe pelas fases da pesquisa de uma forma mais prazerosa, possibilitando que o ambiente seja propício para o aparecimento da criatividade e autenticidade em seu trabalho.

Quanto à Karen, o título escolhido por ela e suas colegas foi *Os desafios e oportunidades dos PcD no mercado de trabalho*, apresentado ao SENAI de Rondonópolis como requisito para obtenção do título de técnico em Recursos Humanos, no ano de 2016. Durante a produção do TCC, a egressa trouxe a presença dos “profissionais”, em aspectos de ajustes no seu trabalho, que se definiram através das expressões “cabeça mais formada” e “linguagem mais formal”, as quais se constituem como características associadas às convenções que orientam as regras de produção do trabalho.

Como a ex-aluna destacou, e muito, esta experiência foi uma realização e uma ação que proporcionou muita satisfação, ou, como ela mesma mencionou “prazer”. Indagamos acerca das conclusões a que ela e as colegas chegaram a respeito do tema, ao finalizarem o trabalho. Infelizmente, Karen e as colegas concluíram que a contratação de pessoas com deficiência, pelas empresas, ocorre apenas por causa do cumprimento de cotas que obrigam as firmas a terem, em seus quadros, um número mínimo de funcionários com deficiência.

De acordo com reportagem do Portal Brasil, de 27 de setembro de 2016, o Brasil possui, hoje, 45 milhões de pessoas com deficiência (dados do IBGE). Desse montante, o Portal ainda menciona que apenas 403,2 mil PcD se encontram empregados formalmente. Importante salientar que em 2016 a lei nº 8.213/91 completou 25 anos. Conhecida como a “lei de cotas”, obriga empresas com determinado número de funcionários a terem, em seus quadros, um número “X” de PcD. Essa regra segue o raciocínio com base no número total de pessoas pertencentes aos quadros oficiais das firmas.

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados .....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante. ....	5.

(BRASIL, 1991).

Embora a diretriz acima viesse para garantir um melhor acesso dos PcD ao emprego, não é bem isso que tem ocorrido nesses 25 anos decorridos da lei. O Portal Brasil divulgou

que só no ano de 2015 o número de autuações em empresas foi de 4,5 mil. Isso mostra a quantidade de empresas que não se adequam à lei. Mostra, ainda, através da fala da então responsável nacional pelo Projeto de Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, Fernanda Maria Pessoa di Cavalcanti, que o Brasil possui cerca de 9,3 milhões de PcD que se enquadram na lei de cotas e que, seguindo a regra da lei de cotas, teríamos cerca de 827 mil vagas abertas. No entanto, a maioria dessas vagas não estão preenchidas.

Algumas das razões pelas quais as empresas não estão cumprindo a Lei são apresentadas, justamente, na pesquisa de Karen e de suas amigas. Trazendo para o contexto da cidade de Rondonópolis, as alunas, na época, empreenderam uma coleta de dados em que foram entrevistadas 31 pessoas com deficiência e seis empresas da cidade. Para tanto, as pesquisadoras aplicaram, inicialmente, um questionário fechado para 31 pessoas com deficiência que já passaram pela experiência do primeiro emprego. Depois, em uma segunda etapa da pesquisa, aplicaram um questionário semiaberto para o departamento de Recursos Humanos em seis empresas de Rondonópolis. Os resultados fundamentaram a opinião do grupo a respeito da questão.

Em uma das questões, as alunas constataram que a área, nas empresas, que mais emprega PcD é a administrativa, enquanto as pessoas com deficiência que mais são contratadas na cidade são aquelas que possuem uma limitação física (83,3%). As empresas afirmaram que os maiores obstáculos para a contratação seriam a qualificação (66,7%) e os próprios procedimentos de contratação (33,3%), ou seja, a burocracia. Por fim, destacamos o dado obtido pela pesquisa que aponta as principais motivações para a contratação de pessoas com deficiência. A maior parte das empresas contrata PcD para cumprir o que manda a lei de cotas (50%). Os outros 50% dos entrevistados se dividiram em razões como a valorização da diversidade e qualificação dos candidatos.

As alunas disseram, em sua pesquisa, que como a maioria das empresas inserem os PcD em seus quadros apenas para cumprir a lei e não serem multadas, ocorre muito mais a integração do que propriamente a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho. Para diferenciar esses dois termos elas trazem a definição de Romeu Kazumi Sassaki:

Existe uma grande diferença entre o conceito de integração e inclusão social. A integração é considerada como uma mera inserção formal da pessoa na empresa, isto é, a empresa contrata, mas deixa várias barreiras de acessibilidade que dificultam a sua adaptação no ambiente de trabalho. Em contrapartida, a inclusão estimula modificações e adaptações para garantir um acolhimento, a garantia de acesso e permanência no ambiente de trabalho, com qualidade e satisfação pessoal e profissional (SASSAKI, 1997 apud HANSEL, 2009).

Com base nesse contexto e em seus dados, as ex-alunas perceberam o preconceito ocorrido na seleção de pessoas, no que tange à contratação de PcD. Como seleção de pessoas é um elemento que se associa, diretamente, aos símbolos abordados durante o curso técnico de recursos humanos, foi estabelecido um vínculo entre uma disciplina do curso e um problema real que ocorre fora dos muros da escola. Isso transforma um instrumento de avaliação (o trabalho de conclusão de curso) em uma situação de aprendizagem.

A partir do desenvolvimento do trabalho, as alunas foram se apropriando do assunto aprofundado e foram, por conseguinte, adquirindo um posicionamento sobre a questão dos PcD no mercado de trabalho. Nos seus pontos de vista, elas notaram um déficit no referente à qualificação direcionada para pessoas com deficiência. Com isso, elas perceberam, nitidamente, a falta de oportunidades oferecidas para essas pessoas quanto a sua empregabilidade.

Fundamentados na resposta de Karen, decidimos encerrar a entrevista perguntando para ela se após fazer o trabalho de conclusão ela teria algum posicionamento que apontasse para uma possível solução para o problema identificado durante sua pesquisa.

A egressa nos disse que a solução começa a partir de uma conscientização a respeito das pessoas com deficiência na sociedade. O núcleo de seu raciocínio, então, se norteia através do símbolo “pessoas”, o qual se une a expressões que caracterizam as ações que devem ser tomadas, para que os PcD tenham oportunidades e possam enfrentar os desafios de forma mais igualitária.

Primeiramente, Karen estabelece uma relação de comparação por igualdade em que o núcleo seria o símbolo “serviço”, este poderia ser executado, segunda a egressa, por pessoas com ou sem deficiência, observando as devidas adaptações previstas em lei. Isso nos remete ao que diz a Lei N° 13.146, Art. 3°, no tocante ao termo acessibilidade.

Art. 3° Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015).

Logo, quando traz a expressão “precisam de uma atenção a mais”, Karen refere-se às condições necessárias não só de mobilidade como também de interação e acesso a todas as



possibilidades de desenvolvimento de trabalho e evolução profissional das pessoas com deficiência.

Dando continuidade à sua reflexão, Karen aprofunda o termo “atenção a mais”, trazendo a palavra “pessoas” associada ao verbo “olhar”. A partir daí a egressa direciona o olhar para dois símbolos em que um deveria ser substituído por outro como alvo das empresas para os PcD. No relato da ex-aluna, as empresas deveriam mudar o olhar que incide sobre a deficiência para o olhar que se debruça sobre o potencial. Ao fazer isso estariam ajudando as pessoas a se inserirem na sociedade, o que seria viável, segundo Karen, através de cursos nas áreas em que atuarão.

Inferimos que Karen estabelece, em seu raciocínio, uma mudança de foco sobre as pessoas citadas, a qual retira a observação de uma condição, no caso uma deficiência, e promove a percepção voltada para o futuro, ou seja, o potencial a ser trabalhado ainda. Esse olhar para o futuro promissor dos PcD não é levado em consideração, segundo Karen, no momento em que são contratados.

O desenvolvimento do TCC mostrou a Karen que as empresas possuem uma visão parcial sobre as pessoas com deficiência, revelando o preconceito que as impede de serem inseridas no mundo do trabalho. Ao contrário das empresas, Karen mostra uma visão mais abrangente sobre o assunto, desenvolvendo uma criticidade a respeito do problema.

Nesse âmbito, a ex-aluna e suas colegas apresentaram seu posicionamento acerca do papel do técnico de recursos humanos, relativo à seleção de pessoas, encontrado durante sua pesquisa, em consonância com o excerto abaixo. Como podemos observar, em um trecho abaixo do TCC das egressas, elas compreendem que:

Desta forma pode-se entender que a Área de Recursos humanos tem o papel de fazer o acolhimento da pessoa com deficiência, sensibilizando todos de sua organização e mostrando que esses deficientes são humanos com habilidades e limitações assim como qualquer outro indivíduo. Visando sempre adequá-los a um cargo no qual possam se adaptar da melhor forma tendo em vista sempre suas limitações e procurando não exigir nada a mais do que são capazes de realizar. (FARIAS; JESUS e JESUS, 2016, p. 10)

Como podemos notar na passagem acima, Karen traz, em seu discurso, juntamente com suas colegas, o olhar sensível acerca do exercício da profissão de técnico de recursos humanos, afastando-se, deste modo, da visão, estritamente, econômica e seletiva atrelada ao mercado de trabalho. A realização do TCC possibilitou o surgimento de uma ideia de Karen sobre a função do técnico de recursos humanos, que substitui a visão administrativa, de produtividade, por uma visão humanista e empática em relação ao outro.

Ao tornar discursivo o problema, registrando-o na forma de um trabalho de conclusão de curso, Karen o torna relevante, o que, na visão deweyana, promove uma série de discussões a respeito, no intuito de se apontar possíveis soluções. Nesse aspecto, o orientador do trabalho disse ter interesse de aproveitar o TCC para a construção de um artigo a ser apresentado na Semana de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Rondonópolis. Deste modo, as discussões darão continuidade nas reflexões iniciadas pelas alunas em sua pesquisa.

A partir do relato de Karen quanto aos significados presentes na experiência de participar do Grand Prix de Inovação e acerca das reflexões surgidas no desenvolvimento do seu trabalho de conclusão de curso, percebemos um certo deslocamento na função da EP, no que se refere ao seu caráter empregatício e econômico.

O seu olhar para a EP a insere num patamar pedagógico, voltado para o questionamento sobre os problemas sociais, instaurado em um pensamento crítico. Este transporta os sentidos das ações educativas voltadas para o trabalho, as quais se pautariam, aparentemente, num aspecto meramente de subsistência para o âmbito das ações que geram significados sólidos e integradores, como os ocorridos no evento Grand Prix e estimuladores do pensamento crítico acerca dos problemas sociais, como o que ocorreu ao término da produção de seu TCC.

### **3.6 Inferências acerca da experiência discente**

Neste tópico, faremos um exercício de inferência acerca das experiências discentes e como estas se relacionam ao PRONATEC. Para realizar tal intento, organizaremos nosso texto em três esferas: propriedades da experiência, *continuum* experimental e consequências da experiência. A informação está distribuída na forma de um quadro de inferências.

Seguindo a ótica fenomenológica, de viés pragmatista, verificamos, nas reescritas das entrevistas, propriedades que se repetem no ideário das ex-alunas atendidas pelo PRONATEC. Estas propriedades não são entes inalteráveis. Elas encontram suas singularidades nos depoimentos das jovens, através das exposições de suas subjetividades que emergem durante suas falas.

É pela exposição de suas peculiaridades e vicissitudes que julgamos interessante inserir, no quadro, o termo *continuum* experimental que se refere a como a continuidade atuou sobre as experiências e as fez seguir por caminhos novos e inusitados. Dessa forma, as subjetividades nos auxiliam, na investigação das qualidades do fluxo do *continuum*

experimental, revelando características que evidenciam a movimentação própria das experiências que as tornam educativas ou deseducativas.

Apoiados nas reflexões levantadas pelas inferências, entendemos ser primordial pensar, igualmente, nas consequências das experiências na vida das ex-alunas. A partir dessa reflexão, estabeleceremos uma ponte entre a experiência discente e o PRONATEC, tentando averiguar de que maneira podem ser revelados conhecimentos pertinentes, no que tange a EP, aos jovens e ao mundo do trabalho.

Quadro 6 – Inferências acerca da experiência discente

<b>Propriedades da Experiência</b>	<b><i>Continuum Experimental</i></b>	<b>Consequências da Experiência</b>
Referencialidade Simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arelada à prática.</li> <li>- Motivada por eventos.</li> <li>- Integrada a processos.</li> <li>- Contextual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da Prática.</li> <li>- Geradora de Crença.</li> <li>- Protagonismo Social.</li> <li>- Ligação com o concreto.</li> <li>- Ambiente influenciou o processo educativo.</li> <li>- Aponta para Educação Superior.</li> </ul>
Vínculo com Mercado de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivo da EP.</li> <li>- Presunção de aquisição de emprego</li> <li>- Pensado criticamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emprego na área.</li> <li>- Não adequação entre curso e empregabilidade.</li> <li>- Aponta para os que não entram no mercado de trabalho.</li> </ul>
Ideário do mundo da indústria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visita Técnica</li> <li>- Microdestilaria de Etanol</li> <li>- Grand Prix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conexão entre conceitos e coisas.</li> <li>- A emergência dos valores do trabalho.</li> <li>- A situação participou da subjetividade.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como foi exposto no quadro acima, detectamos três propriedades que se repetem ao longo dos discursos das egressas. Elas são a Referencialidade Simbólica, Vínculo com Mercado de Trabalho e o Ideário do mundo da indústria. Cada uma dessas características se particulariza nos relatos contidos nas entrevistas, mostrando como a continuidade atuou sobre experiência. Essas continuidades, por sua vez, geraram consequências que indicaram a direção de crescimento intelectual e cultural, ou não, das discentes atendidas pelo PRONATEC.

A referencialidade simbólica foi uma propriedade que encontrou um ambiente propício para se desenvolver no contexto da prática. Nesse campo, a referencialidade gerou características para a experiência através do *continuum* experimental verificado nos três discursos. Observamos, neste aspecto, que a referencialidade surgida a partir da experiência da EP é atrelada à prática, é motivada por eventos, é integrada a processos e é contextual.

Como a prática foi o ambiente responsável pela mobilidade da referencialidade, é nítido o seu atrelamento a esse contexto. Podemos ver esse vínculo, no relato de Lara, que entendeu o assunto abordado em sala ao ver como era feito o produto final; nos relatos do cotidiano das atividades apontadas por Joana; e na colocação que Karen fez a respeito da dicotomia projetos fictícios *versus* projetos aplicados à sociedade.

Nos casos citados acima, a experiência descortinou conceitos abstratos, fornecendo, para eles, a argamassa necessária, para que sentidos fossem sendo fixados em um mosaico semiótico que revelou como a prática pode atuar no fornecimento de significado a termos não ligados diretamente à existência. Este mosaico semiótico é compartilhado como uma mensagem que gerou, logicamente, uma valorização da prática como um instrumento fundamental para atribuição de sentido.

Outra continuidade da experiência observada na referencialidade foi a sua motivação através de eventos, a qual apareceu por duas vezes, através da visita técnica e do Grand Prix, presentes nas falas de Lara e Karen. Os eventos provocaram uma referencialidade que forneceu base para a geração de crenças a respeito da profissão, no caso de Lara, e do protagonismo social, no caso de Karen.

A crença de que uma profissão é adequada para si é uma raridade no mundo da juventude, pois a incerteza profissional é uma das maiores angústias vivenciadas por jovens quando terminam o ensino regular. Ao estabelecer a escolha de uma profissão com base na crença desenvolvida em um evento, ficou evidenciado que os eventos se colocam como caminhos firmes, em que a referencialidade pode mover-se, criando oportunidades ideais para o surgimento de crenças ligadas à realidade.

Moura (2014) defende que a orientação profissional deve fazer parte do planejamento das ações de projetos como o PRONATEC. O pesquisador relata que a orientação implantada durante o processo educacional gera um fortalecimento da participação juvenil na sociedade. A partir da experiência das ex-alunas, vemos que os eventos ocupam um papel relevante também nas ações educacionais que buscam fornecer um norte, para que jovens escolham a profissão que pretendem seguir.

A dicotomia projetos fictícios *versus* projetos aplicados à sociedade, destacada por Karen, denota a natureza interativa de sua experiência no evento, o que se reflete na manifestação de um protagonismo social. Ao ver seus projetos aplicados a algo (sociedade), a aluna relatou um sentimento de participação social que a fez utilizar a expressão hiperbólica “mudar o mundo”. Dessa forma, a referencialidade construída durante o evento proporcionou a valorização da ação discente, inserindo-a no papel de protagonismo na experiência em geral.

A referencialidade também se colocou como integrada a processos, isto é, os símbolos que evocam conhecimentos se vincularam ao real, inseridos na movimentação de processos. Este vínculo pode ser notado na visão de Lara a respeito dos processos observados em sua visita, nos experimentos realizados por Joana nas aulas práticas e no dinamismo observado por Karen durante o evento do qual participou.

A observação e participação em processos possibilitou que as alunas estabelecessem uma ligação do conhecimento com o âmbito do concreto. Isso fez com que houvesse um entendimento mais efetivo de conteúdos e aplicação desse entendimento em ações como, por exemplo, a submissão ao ENEM. Ao observar os processos, foi acionado o mecanismo de relação que propiciou que as jovens atribuíssem referência aos símbolos abordados em sala de aula. O conhecimento em movimento conferiu, dessa forma, a elucidação, ao invés de confundir.

Todavia, os movimentos através de processos obtiveram nexos, porque ocorreram em determinado local. Isso nos leva a constatação de que a referencialidade gerada na experiência da EP se caracterizou por ser contextual. Assim, foi no local da visita, no laboratório de açúcar e álcool e no ambiente do Grand Prix, onde profissionais estiveram acompanhando os alunos, que a referencialidade encontrou o ambiente para se desenvolver.

Percebemos, então, que o ambiente influenciou o processo educativo ao possibilitar que símbolos da Química, por exemplo, encontrassem referencialidade em experimentos realizados no laboratório. A situação que ocorria naquele contexto foi decisiva para o advento de sentidos que contribuíram para aprendizagem.

Ademais, percebemos, também, que a maior parte da referencialidade encontrada nos relatos foi utilizada como um instrumento a ser empregado na educação superior. Logo, a partir do momento que os símbolos encontraram uma maior referencialidade para as alunas foi gerada, por exemplo, uma decisão por cursar uma faculdade, ou ainda, a utilização da referencialidade como um instrumento que elevaria o desempenho de uma das discentes em provas que davam acesso ao ensino superior. Captamos, assim, que a referencialidade cunhada na esfera profissional técnica encontrou, no ideário das egressas, uma relação com a

esfera profissional universitária, o que coloca a EP como uma preparação para a ES que se configurou como objetivo final.

A segunda propriedade detectada por nós foi o vínculo da EP com a ideia de mercado de trabalho. Essa associação se revelou como um elemento presente, em todos os discursos, colocando-se como o principal objetivo dessa modalidade educativa. Com a EP, as ex-alunas esperavam ingressar no mercado, e, dessa forma, as jovens compreenderam o curso técnico como uma ponte que liga o jovem ao mundo do trabalho.

A presunção de aquisição de um emprego realizou-se de forma diferente para as três jovens. Enquanto Lara adquiriu um emprego na área, possibilitando que sua experiência tivesse continuidade, Joana não conseguiu inserir-se no famigerado mercado e Karen, também não inserida ao mercado, construiu uma criticidade a respeito dos excluídos desse universo. As experiências de Lara, Joana e Karen nos incitam a refletir como funciona a lógica de mercado atrelada à esfera educativa.

Oliveira e Piccinini (2011) nos explicam que o conceito de mercado de trabalho tem passado por reflexões que revisaram a forma como vemos este elemento. Na interpretação clássica de Adam Smith (OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1520) o trabalho é visto, simplesmente, como um produto a ser comercializado, o que transforma trabalhadores em vendedores e empregadores em compradores da força da mão de obra.

No entanto, a vertente clássica também encontra um outro viés nos escritos de Karl Marx. Este filósofo, segundo os autores, concebeu o mercado de trabalho como um palco em que impera a desigualdade da distribuição da renda. Nessa perspectiva, os trabalhadores são explorados pelos empregadores, que lucram com a sua força de trabalho. Em ambas visões, prevalece o entendimento de que as relações que ocorrem no mercado de trabalho se configuram na oferta e na demanda de trabalho. Dessa maneira, as relações são concebidas de forma ampla sem que se leve em consideração aspectos pormenorizados, como, por exemplo, o regionalismo (OLIVEIRA; PICCININI, 2011).

Ao ingressarem em um curso técnico, as jovens trouxeram a expectativa de entrada no mercado, o que confere ao curso técnico o *status* de investimento em um capital cultural, que as mune de um conhecimento tal, para que sua força possa ser, digamos assim, utilizada pelo mercado. Apesar disso, nem tudo transcorreu como elas imaginavam. Quando Joana se qualificou em um curso técnico, pretendia adentrar no mercado interno do setor sucroenergético. No entanto, devido às características econômicas da cidade, explicitadas no tópico 3.5.2, a ex-aluna não conseguiu inserir-se em um emprego na área de Açúcar e Alcool.

Assim, houve como consequência desse *continuum*: a não adequação entre curso e empregabilidade.

A frustração por não ter conseguido emprego fez com que a egressa questionasse a própria realização do curso, o qual perdeu, na sua ótica, a sua função de ponte que liga o jovem à esfera empregatícia.

Como os dados a respeito da cidade (mostrados também no tópico 3.5.2) integram o imaginário que concebeu a crença de um de caráter agrário para a região de Rondonópolis, Joana sugeriu a colocação de um curso integrado à realidade desse mercado. Ainda que não seja apenas por estes fatores, interpretamos que boa parte da crença a respeito da região, construída por Joana, adveio de uma visão apreendida em uma série de dados estatísticos, eventos agropecuários e discursos empresariais veiculados em larga escala pelos meios de comunicação. Contudo, para além destes fatores podemos refletir acerca de fatores políticos envolvidos nas oportunidades oferecidas aos habitantes de uma determinada região.

Com base na perspectiva social de mercado de trabalho, podemos pensar a respeito de outras formas de adquirir trabalho que vão além da análise fria de dados sobre um contexto econômico. Porém, não podemos descartar os dados por completo, nesse viés, pois a busca por trabalho não pode se restringir a uma busca pessoal. Logo, mesmo que Joana obtivesse contatos que a inserissem em um emprego, de nada serviriam se não houvesse uma empresa no segmento em que ela foi formada. Isso nos leva a pensar a respeito do papel das instituições no que tange a oferta de oportunidades.

Embora não haja usinas de açúcar e álcool, nem plantações de cana de açúcar em Rondonópolis, existe uma usina de álcool na cidade de Alto Taquari (Usina Taquari), que fica a aproximadamente 274 km do município; uma, também de álcool, em Jaciara (Usina Pantanal), distante cerca de 72 km da cidade; e uma usina de açúcar e álcool em Sonora (Usina Sonora), em Mato Grosso do Sul, localizada a aproximadamente 129 km da urbe rondopolitana (Google MAPS, 2016).

Tendo em vista os dados acima, compreendemos que existe, no contexto geográfico da região Sul do Mato Grosso, oportunidades de trabalho para técnicos em açúcar e álcool, porém, não especificamente na cidade onde o curso foi realizado. Como o perfil dos alunos que fazem o curso se constitui, na sua maioria de jovens, ainda estudando no Ensino Médio, certamente, este fator afetaria a não emigração de egressos para as regiões que detêm empresas que demandam a empregabilidade de técnicos como Joana.

Por outro lado, surge-nos a indagação a respeito da não existência de uma usina na cidade, ou seja, até que ponto é interessante para as grandes corporações que regem empresas

como estas inaugurarem uma filial na cidade? Quais são os interesses econômicos e políticos por detrás da não implantação de uma usina de açúcar e álcool numa das cidades mato-grossenses que mais tem crescido, economicamente, nos últimos anos? (IBGE, 2016).

Essas e outras questões a respeito da não implantação de uma usina na cidade gerariam uma outra pesquisa, porém, cabe-nos pensar no papel que as movimentações políticas possuem, no tocante à economia de uma região. Essas conjunturas, sejam de ordem política ou econômica, afetam até mesmo o planejamento educacional, ocasionando uma demanda, a princípio, coerente com o contexto geográfico, no entanto, revela-se incoerente se pensarmos no perfil do público que fez o curso. Nesse aspecto, a demanda se configura como uma pseudodemanda, posto que não foram levados em consideração os aspectos sociais, como um fator relevante na decisão ou não de implantação de um curso técnico de açúcar e álcool.

Vimos, portanto, que os aspectos sociais são de extrema valia para que se possa analisar a dinâmica do mercado de trabalho. Seguindo esse viés, Oliveira e Piccinini (2011) nos apresentam a contribuição de Pierre Bourdieu, que concebe o mercado como um ambiente em que há relações de poder de múltiplas óticas.

Para conceber a noção de mercado, Bourdieu (2001 apud OLIVEIRA; PICCININI, 2011), nos apresenta, primeiramente sua noção de campo. O campo seria um espaço no qual se estruturam as relações de poder entre as empresas. Neste local, condições para negociações são decididas, preços de compra de materiais e até mesmo da força de trabalho são acordados e preços de venda são arquitetados, para que sejam impostos ao mercado consumidor.

As empresas que regem este campo de imposição estabelecem estratégias, para que seu domínio se perpetue. Com isso, o andamento de fenômenos como a produção econômica e as relações de trabalho são determinados pelos regentes do campo, o que afeta a esfera empregatícia. Isso faz Bourdieu cunhar um novo conceito para mercado de trabalho:

Aquilo a que chamamos de mercado é o conjunto das relações de troca entre agentes colocados em concorrência, interações diretas que dependem da estrutura socialmente construída das relações de força para a qual os diferentes agentes envolvidos no campo contribuem com diversos graus através das modificações que lhe conseguem impor, usando nomeadamente dos poderes estatais que estão em situação de controlar e orientar. Com efeito, o Estado não é apenas o regulador encarregado de manter a ordem e a confiança, é o árbitro encarregado de controlar as empresas e as suas interações que normalmente nele vemos. (BOURDIEU, 2001 apud OLIVEIRA; PICCININI, 2011, p. 1530-1534)

Sob essa perspectiva, o mercado de trabalho se configura como um ambiente em que lutas são travadas entre diferentes sujeitos, seja no âmbito individual, seja no âmbito coletivo.



Estas engendram regras sociais que vão se corporizando ao longo da história, que orientam as estratégias de sobrevivência dos trabalhadores no mercado. A análise do mercado de trabalho, vai, portanto, muito além de uma simples regra de demanda e oferta. Tudo gira em torno do que é interessante para os estrategistas que comandam o processo.

Nesse sentido, a experiência de Karen trouxe a visão crítica a respeito do mercado, o que nos leva a refletir acerca daqueles que são excluídos do processo de contratação. A experiência vivida em seu trabalho de conclusão de curso a fez despertar para a reflexão crítica que revela o não acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.

Como a pesquisa da egressa apontou que a contratação dos PcD só ocorre devido à imposição da lei de cotas, percebemos como a concepção de mercado, colocada por Bourdieu, nos auxilia a compreender as forças por trás do campo, que não incentivam a contratação de tal público. O Estado, nesse aspecto, possui um papel fundamental, no intuito que haja um estímulo que possa oportunizar vagas para os PcD no mercado de trabalho.

Ao chamar atenção para a sensibilidade do profissional de Recursos Humanos, necessária para que o acesso dos PcD ao emprego aumente, Karen traz à tona a insensibilidade dos regentes do campo que não enxergam, como afirma a aluna, o potencial do aluno, mas só sua deficiência. Os motivos pelos quais o potencial é negligenciado se conectam com a crença deturpada e preconceituosa que vincula esse público à despesa de sua inclusão nos quadros das empresas, devido à necessidade de adequação do ambiente, para que os PcD exerçam o seu trabalho. Nessa ótica, a execução destas pequenas reformas não é vista como investimento em capital humano, ou seja, a sensibilidade apontada pela egressa no trabalho do técnico de recursos humanos, indica, ao mesmo tempo, a insensibilidade do mundo corporativo.

Ao expor, de forma crítica, a situação dos PcD no mercado, colocando o posicionamento necessário de um técnico de recursos humanos nessa situação, Karen apresenta posicionamento de protagonismo social em que a jovem indica qual é a parcela de responsabilidade que o profissional de recursos humanos possui nesse processo. Desse modo, ela não se exime do seu papel na questão, demonstrando, assim, um grau de comprometimento que vincula a profissão em que se formou com a temática pesquisada.

Por último, observamos que a experiência discente na EP revelou que a escola técnica em que as egressas estudaram foi permeada pelo ideário do mundo da indústria, o qual teve seu *continuum* experimental expresso pela visita técnica, pela Microdestilaria de Etanol e pelo Grand Prix de inovação, etapa escolar. Essas continuidades geraram diferentes consequências

para a experiência que nos fazem refletir acerca da influência desse ideário no ambiente educacional.

Primeiramente, vemos que a visita técnica gerou uma conexão entre conceitos e coisas. Essa conexão se faz necessária, em nossa interpretação, para que o andamento do curso alcance o êxito pretendido. Em nossa contemporaneidade, os estabelecimentos de EP não funcionam como no exemplo do Liceu de Artes e Ofício, demonstrado no capítulo 1 dessa dissertação. Naquele modelo, a própria escola se portava como uma oficina em que os estudantes executavam trabalhos para um público real. Atualmente, a condução do aluno ao ambiente similar em que irá trabalhar torna-se imprescindível, a fim de gerar uma familiarização com o contexto em que as práticas são executadas. Desse modo, a escola amplia a possibilidade de uma melhor adequação do jovem ao contexto profissional.

Gusmão (2016), em um estudo que se dedicou a investigar a perda do caráter profissionalizante em cursos técnicos de modalidade integrada de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, identificou que tal modalidade ainda guarda um caráter propedêutico mais latente do que o caráter profissionalizante. O autor evidenciou, ainda, que o estágio supervisionado, momento de uma vivência real no curso, ocorria no que restava de carga horária, não havendo, portanto, um planejamento, a fim de que esta atividade fosse vivenciada como uma experiência significativa para os alunos.

O PRONATEC não previu o advento do estágio supervisionado, no entanto, a aplicação do evento visita técnica, forneceu a aproximação da discente entrevistada com a realidade do curso profissionalizante. Essa aproximação mostra como atividades como esta podem trazer o caráter profissionalizante de forma planejada durante todo o período do curso.

Em segundo lugar, observamos a presença do ideário industrial na manifestação da planta didática microdestilaria, chamada de mini-usina pela egressa. Como explicamos na análise do discurso de Joana, a microdestilaria se apresenta como um modo de linguagem, o que traz consigo símbolos característicos do universo industrial.

Nesse aspecto, os discursos em torno da máquina sugerem que o simulador pode habilitar a formação de um instrumentador de controle de processos, um operador de produção, dentre outros cargos relacionados com a área. Inferimos, nesse ponto, a presença de valores atrelados ao ideário industrial, no que tange à segmentação do trabalho em células de produção. A máquina poderia formar um trabalhador apto para um segmento do processo de produção de álcool/etanol, isto é, haveria a possibilidade de formar o trabalhador que não conhecesse o processo no âmbito de sua conjuntura. Essa concepção encontra no fordismo uma de suas origens.

Henry Ford implantou, em sua época, um sistema de produção industrial para seus automóveis que segmentava o processo produtivo em etapas. Ford introduziu a esteira rolante, fazendo com que o trabalho chegasse até o operário. Com isso o trabalhador ficava estático em um setor apenas, sem ter acesso ao processo de fabricação de uma forma globalizada. A linha de produção, criada pela inserção da esteira, aumentou o controle sobre o andamento do trabalho (RIBEIRO, 2015).

O sistema criado por Ford se converteu em uma mentalidade adotada por boa parte do sistema de produção industrial. Esse ideário, mesmo sendo obsoleto, ainda persiste nos dias atuais como no ideário identificado na concepção da microdestilaria. Por outro lado, o docente possui a opção de oferecer uma visão holística do processo de produção de álcool, fazendo com que a máquina adquira outros sentidos distintos do ideário em que foi criada.

Em terceiro lugar, percebemos que o evento “Grand Prix de Inovação” trouxe consigo o ideário industrial, em face da afirmação de Karen, que declarou que aprendeu competindo. Desse modo, a situação engendrada pelo evento Grand Prix participou da formação da subjetividade da egressa, fazendo com que ela visse a competição como algo benéfico. Essa concepção faz parte do universo industrial, em que várias empresas disputam a primazia em um contexto competitivo.

De acordo com Guimarães (2011, p. 21) “a determinação do significado e do valor das atividades de uma pessoa está fundamentalmente enquadrada em um campo simbólico e semântico, nos quais as relações ocorrem.” Como Karen, assim como as demais egressas, estava imersa no contexto deste ideário, símbolos cunhados por essa comunidade semiótica infiltraram-se nas subjetividades das ex-alunas, participando de forma decisiva de suas personalidades.

Em face das inferências levantadas neste tópico, deduzimos que o PRONATEC gerou outros sentidos e significados do que simplesmente conduzir jovens para o trabalho. A experiência discente desvelou diversas vicissitudes presentes na vida das jovens que foram atendidas pelo Programa. Esse fator nos leva a crer na importância de se valorizar a subjetividade juvenil, quando nos referimos a políticas públicas que pretendem apresentar caminhos que as juventudes devem seguir em suas existências.

## CONSIDERAÇÕES

Quando iniciamos nossa pesquisa, não imaginávamos o que, exatamente, iríamos encontrar ao investigar a experiência discente na EP. O que se propunha, acerca da formação técnica, restringia, de certo modo, os significados dessa modalidade educativa. Porém, como docente de uma escola técnica, intuíamos que havia muito mais sentidos a serem investigados do que o já preconizado tecnicismo.

Ao longo do nosso trajeto fomos aprendendo como ser pesquisador e a compreender como nos apropriar, gradativamente, de uma perspectiva teórica que nunca havíamos estudado, no intuito de usá-la como instrumento de análise.

O pragmatismo nos apresentou um ponto de vista filosófico que não conhecíamos, porém, ao começarmos nossos estudos, percebemos a afinidade desta filosofia da experiência com nossos anseios mais profundos.

Como professor de linguagem, carregávamos sempre a inquietação a respeito da utilização de conhecimentos pertinentes a nossa disciplina de Língua Portuguesa, como, por exemplo, os conhecimentos acerca dos elementos metalinguísticos presentes nas gramáticas. Nesse âmbito, desejávamos responder às demandas de nossos jovens alunos, que almejavam entender como utilizar este ou aquele conteúdo, numa aplicação real de uso, fora da escola.

Com o pragmatismo e mais precisamente com a filosofia de John Dewey, pudemos encontrar uma linha de pensamento que primava pela experiência, como ponto de partida de qualquer situação de aprendizagem, o que nós já fazíamos, quase que intuitivamente, mesmo sem ter lido tal filosofia. Por isso, encontramos uma afinidade que nos motivou a estudar essa escola filosófica.

A possibilidade de investigar os sentidos de forma autônoma, sem premissas e predeterminações científicas, nos instigou a aprofundar mais a leitura da filosofia deweyana, no intuito de não só fazer uso de sua concepção democrática de educação, a qual não hierarquiza nem compartimenta os saberes, como também investigar, dentre a sua vasta obra, caminhos para realizar a análise das entrevistas fornecidas.

Foi então que nos deparamos com o conceito de linguagem em Dewey e com a sua concepção de símbolo e signo. A partir daí, aprendemos sobre as relações simbólicas e de sua estreita ligação com a ideia de contexto, que influencia a utilização de termos em um discurso.

Com esse raciocínio em mente ficou nítida a adequação dessa perspectiva fenomenológica à nossa análise e como essa vertente metodológica poderia nos ajudar a

descobrir sentidos inimagináveis acerca da modalidade educativa em que nossas entrevistadas estavam inseridas como discentes.

No intuito de consolidar a análise, trouxemos também aspectos gramaticais que nos possibilitaram entender as conexões lógicas que orientavam o pensamento das egressas. Combinando uma perspectiva gramatical à lógica de sentenças trabalhada por Dewey, conseguimos compreender melhor como se estruturava cada discurso, e, a partir daí, conseguíamos analisar os caminhos pelos quais a experiência caminhou.

O que não esperávamos era esbarrar com tamanha amplitude, relativa a uma análise de natureza fenomenológica pragmatista. A partir do momento que descortinávamos os contextos em que cada termo se apoiava e nos debruçávamos sobre as relações simbólicas que iam surgindo, notávamos que mais e mais sentidos apareciam, o que nos levava a novos contextos que interagiam entre si. Isso nos fez reduzir, de forma significativa, o número de entrevistas a serem analisadas, devido ao formato que caracteriza uma dissertação de mestrado.

Por outro lado, ficamos ainda com um excelente material para realizar futuras análises, as quais serão acrescidas de um número maior de leituras e de uma maior maturidade acadêmica, que nos possibilitará aprofundar mais em aspectos pelos quais nos interessamos.

Por ora, o que ficou claro para nós foi que uma pesquisa fenomenológica de natureza pragmatista possibilitou-nos ver a ideia de sentido como algo que está em movimento e por essa razão é vivo, mutável e variável. Mesmo destacando o aspecto da singularidade, percebemos que a análise pragmatista apoiada na filosofia deweyana nos mostrou como o conhecimento transita entre os diferentes níveis da experiência, mostrando-nos a importância de se primar por significados que estejam conectados à vida.

Nesse aspecto, ao enfrentar nossas questões de pesquisa, percebemos que os jovens querem adentrar o mundo do trabalho o quanto antes possível. Por isso, anseiam por uma EP sem rodeios, sem subterfúgios e que traga elementos que serão usados no cotidiano profissional. Essa informação nos faz refletir de que modo as demandas do mundo contemporâneo estão sendo atendidas pela educação, seja ela profissional ou regular.

Com a informação ao alcance de um clique em seus computadores, a juventude atual não se motiva mais a se dedicar a perspectivas educacionais que não se conectem com o mundo além dos muros da escola. Nesse viés, não estamos nos referindo apenas a conhecimentos ligados a aspectos tecnológicos ou profissionais.

A partir da vivência escolar, as discentes investigadas viram que a EP gerou outras experiências inusitadas e enriquecedoras. Estas, por sua vez, projetaram novos significados para o universo subjetivo das ex-alunas. Os relatos analisados mostraram propriedades dessa

modalidade educativa que tiveram participação na subjetividade discente. O que nos levou para além dos objetivos preconizados por uma educação pertencente a esta modalidade.

De acordo com a nossa trajetória investigativa, percebemos que a experiência das alunas entrevistadas, na EP, revelou características que permitiram, por exemplo, que houvessem condições contextuais adequadas para o desenvolvimento da referencialidade simbólica, de laços afetivos e de uma criticidade.

A mudança de um contexto propedêutico para um ambiente de ensino técnico permitiu diversas interações simbólicas que reestruturaram formas de pensamento, reconstruindo perspectivas relativas ao mundo do trabalho que vão além da mera inserção no mercado.

A referencialidade (linguagem assentada na experiência), constituída no ambiente da escola técnica, proporcionou uma maior facilidade na aprendizagem de conceitos. Este fator nos faz refletir acerca do distanciamento da educação tradicional, de modo geral, do mundo da existência. Tal distanciamento tem gerado, dentre outras coisas, dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, as egressas encontraram maior facilidade em aprender, a partir do momento que a referencialidade se fez presente. Importante pensar, aqui, na importância do elemento relação no processo educativo.

A propriedade da relação permite que os elementos estudados possam encontrar um norte capaz de guiá-los em seu percurso até o entendimento. Assim, o estudante pode unir as partes de sua experiência educativa, tornando-a estética, de modo a integrar aspectos teóricos à vida. Esse raciocínio nos instiga a refletir acerca do afastamento do mecanismo de relação nas aulas de qualquer natureza.

Sem a presença da relação, acreditamos que se torna difícil assimilar qualquer tema, pois se afasta o discente do contexto de aplicação, o que reduz seu interesse pela aprendizagem. Assim, o aprofundar ou não em determinado tema fica relegado ao possível interesse advindo da história pessoal de cada estudante, o que subordina o processo ensino-aprendizagem à subjetividade de cada um.

Ao nosso ver, a subjetividade e a educação devem estar em relação de construção mútua, sem subordinações de qualquer natureza. Deste modo, defendemos a promoção de ambientes adequados, em que subjetividade e escolarização possam estabelecer trocas simbólicas que auxiliarão na reorganização e reconstrução da experiência para o discente e para a instituição de ensino.

O ponto de vista das discentes sobre o mercado de trabalho, por sua vez, nos proporcionou pensar nas relações internas e externas existentes, nesse ambiente, que envolvem muito mais particularidades do que uma simples correlação entre oferta e demanda.

Existem interesses corporativos, políticos e econômicos que tecem relações muito mais complexas, o que nos faz pensar que o problema da EP não se resume apenas a uma boa qualificação. Ficou nítido, em nossa pesquisa, que deve haver um esforço também no intuito de mostrar para os jovens o que está em jogo nesse mercado e quais são os possíveis obstáculos a serem superados, para que ocorra, realmente, a sua inserção no universo da empregabilidade.

Outra característica percebida em nossa investigação sobre os sentidos que os estudantes atribuíram para a EP foi a colocação dessa modalidade educativa como uma preparação para o ES. Desse modo, a educação técnica não é vista como um projeto de vida, mas sim como um degrau para o projeto principal, que é a formação em uma faculdade. Este aspecto leva a uma aparente desvalorização dessa variante educacional, como algo relevante para a constituição cultural de um povo. Os valores característicos do trabalho ficam, nesse raciocínio, relegados ao segundo plano.

A experiência discente permitiu que pudéssemos ver o trabalho por uma ótica diferente. A partir da visão das egressas, foram reveladas movimentações políticas que regionalizam segmentos de produção industrial, como no caso apontado das usinas de álcool. Essas movimentações políticas se mostraram insensíveis, ao segregar a participação de determinado público (os PcD), no mercado de trabalho. Isso nos mostra a importância do campo político nesse tipo de empreendimento.

Vimos, ainda, que as crenças que sustentaram as assertivas enunciadas pelas jovens encontraram na prática boa parte da sua fundamentação, para nutrir as mudanças que participaram de suas concepções a respeito do mundo do trabalho, do universo educativo e de suas participações na sociedade.

As experiências, nesse cenário, nos mostraram como uma modalidade educativa pode participar de aspectos da personalidade discente, seja contribuindo para o desenvolvimento de uma segurança interna na tomada de decisões, como o que ocorreu com Lara, seja proporcionando o aparecimento de um protagonismo social, como podemos ver no relato de Karen. Neste plano, a responsabilidade de qualquer modalidade educativa se intensifica, na medida em que podemos ver que a educação não se restringe ao mero repasse de conteúdos.

Muito mais do que um exercício de transmissão, a educação possui a particularidade de propiciar novos horizontes para quem se dedica ao seu caminho. Seja na tomada de uma decisão (feito o que ocorreu com Lara); a descoberta de potencialidades (como aconteceu com Joana); ou o aparecimento de uma criticidade (tal como se deu com Karen), a educação gera consequências que alteram e constroem caminhos.

Neste ponto, gostaríamos de lembrar como cada uma de nossas entrevistadas conceituou a EP: Lara, como uma oportunidade de se chegar mais fácil ao mercado de trabalho; Joana, como uma ponte que conecta o jovem ao primeiro emprego e Karen, como um fenômeno que auxilia na construção de uma personalidade. A EP extrapolou os sentidos que as conectavam à simples esfera econômica da empregabilidade.

Essa apresentação de sentidos nos faz crer na possibilidade de uma EP que não se limite a reproduzir simplesmente o mundo da indústria, ou seja, que não seja apenas um meio para se atingir uma eficiência técnica, para ser utilizada em futuras atividades de um setor produtivo da economia.

A partir de uma reflexão fundamentada nos ideais deweyanos, podemos crer numa EP que possa proporcionar uma experiência enriquecedora, que leve o jovem à constituição de uma criticidade e de um olhar mais sensível para o exercício das profissões, como o que ocorreu com Karen. Dessa forma, a composição empregabilidade e formação humana sairá de uma perspectiva dualista, que as coloca em confronto constante, para uma perspectiva de integração, em que trabalho e humanidade componham a experiência na esfera de uma continuidade rica e de caráter estético.

O jovem precisa trabalhar sim, porém, precisa conciliar este exercício ao caráter prazeroso de uma ação que alia aspectos culturais, subjetivos e econômicos. Dessa maneira, a EP deixa de ser apenas um exercício de tecnicismo, para se tornar uma importante aliada na composição de reflexões sobre o trabalho, a aprendizagem e a vida. Neste ponto é que se instaura a sua maior responsabilidade social, como modalidade educacional.

A partir das experiências relatadas, podemos ter uma ideia de como rever planejamentos, para que a vivência do estudante em uma modalidade educativa se torne ainda mais enriquecedora. Faz-se necessário, neste ponto, ampliar a gama de entrevistas, em uma pesquisa posterior, com ex-alunos de outros cursos técnicos, de faixas etárias diferentes, no intuito de se construir, por exemplo, um dossiê em que novas propriedades da experiência discente passam ser reveladas, para, assim, fornecer uma visão mais ampla do universo de quem estuda numa escola técnica.

Com base numa análise detalhada da experiência discente, as instituições teriam uma melhor condição de proporcionar uma experiência ainda mais educativa em que motivação e qualificação se unam, oportunizando, para os jovens, um ambiente em que constituirão a maturidade vital, para transitarem pelo mundo do trabalho, com autonomia.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. B; BROENS, M. C; PILAN, F. C. A noção de fluxo contínuo da experiência: contribuições de Dewey para a Ciência Cognitiva. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, Volume 5, Número 1, janeiro - junho, 2008, p. 25-32. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo> Acesso: 10/05/16

BARATO, J. N. **Escritos sobre Tecnologia Educacional & Educação Profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

BARBERO, J. M. A Mudança na percepção: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. **Culturas Juvenis no século XXI**. Orgs. BORELLI, Silvia H. S; FREIRE, João Filho. São Paulo: EDUC, 2008. ISBN 978852830387-2.

BASSO, C. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do PRONATEC**. 2014. 196 f. Tese (doutorado em psicologia social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed ver. e ampl. 15ª reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOEMER, M. R. A Condução de Estudos Segundo a Metodologia de Investigação Fenomenológica. **Rev. Latino-am. enfermagem** – Ribeirão Preto – v. 2 – n. 1 – p. 83-94 – janeiro 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciabstract&pid=S0104-11691994000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2> Acesso: 20/03/2016.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Presidência da republica. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 1991 **LEI Nº 8.213**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm) Acesso: 17/11/16.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2011, **Lei n. 11.513/2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em: 10/01/2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da república. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2015. **LEI nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso: 19/11/16.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. Estatísticas de comércio exterior. Estado de Mato Grosso. Disponível em: [www.mdic.gov.br/comercioexterno/estatisticas-de-comercio-externo/comex-vis/frame-uf-produto?uf=mt](http://www.mdic.gov.br/comercioexterno/estatisticas-de-comercio-externo/comex-vis/frame-uf-produto?uf=mt) Acesso: 05/05/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços. **Estatísticas de comércio exterior**. Estado de São Paulo. Disponível em: [www.mdic.gov.br/comercioexterno/estatisticas-de-comercio-externo/comex-vis/frame-uf-produto?uf=sp](http://www.mdic.gov.br/comercioexterno/estatisticas-de-comercio-externo/comex-vis/frame-uf-produto?uf=sp) Acesso: 05/05/2016.

CABRAL, C. C.. Dewey e as Relações entre Natureza e Experiência no Ato Investigativo. **Revista Eletrônica de Filosofia – Cognition Estudos**. ISSN 1809-8428. Vol. 12, nº. 2, julho-dezembro, 2015, p. 170-178. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pragmatismo> Acesso: 01/05/16.

CARVALHO, M. A. de. A fenomenologia peirciana: ciência, um exercício estético? **COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, Volume 3, Número 1, janeiro/junho, 2006. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo/cognitio\\_estudos/cognitio\\_estudos.htm](http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo/cognitio_estudos/cognitio_estudos.htm) Acesso: 01/05/16.

CATANI, A. M; GILIOLI, R. S. P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Centro de treinamento e tecnologia do algodão é inaugurado em Rondonópolis (MT). **Notícias Agrícolas**. 01/04/2016. Disponível em: <http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/algodao/171173-centro-de-treinamento-e-tecnologia-do-algodao-e-inaugurado-em-rondonopolis-mt.html#.WCBytuArLIV> Acesso: 25/10/16

CEREJA, W. R; MAGALHAES, T. A. C. **Gramática Reflexiva - Texto, Semântica e Interação**. São Paulo: Atual, 2005.

**Coleção Grandes Pensadores: John Dewey**. Direção: Marcus Vinícius da Cunha. Editora Paulus, 2006. 1 DVD (40 min.).

COSTA, A. Fenomenologia e subjetividade. Análise fenomenológica do conhecimento: representacionismo versus antirrepresentacionismo. **Revista Estudos Filosóficos** nº 13/2014 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967. DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> Acesso: 27/04/16.

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo** [online]. 2nd. Ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. ISBN 978-85-393-0302-1.

DE WALL, C. **Sobre Pragmatismo**. São Paulo. Edições Loyola. 2007.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 05/10/15

DELPHINO, F. B. de B. **A educação profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, SP, Cia Editora Nacional, 1959, capítulo 1, A educação como necessidade da vida.

\_\_\_\_\_. Experiência e Natureza. In. **Dewey: Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Lógica: teoría de la investigación**. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.

\_\_\_\_\_. Arte como Experiência. In. **Dewey: Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. Democracia e Educação (1916). Tradução: Helder Silvério. Cap. 11, **Experiência e Pensamento**. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/dewey/cap11.htm> Acesso em: 22/08/ 2016.

\_\_\_\_\_. Democracia e Educação. Cap. 12. **O Pensamento na Educação**. Tradução de Helder Silvério. 2000. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/dewey/cap12.htm> Acesso: 21/08/2016

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a05v5n2.pdf> Acesso: 06/06/2016

**Dicionário Michaelis on-line**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> Acesso: 10/11/16

DUTRA, F. **Cloreto de potássio convencional e capeado e seus efeitos no crescimento e absorção pela soja**. 38f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) Dourados, MS: UFGD, 2011.

FACO, V. M. G; MELCHIORI, L. E. Conceito de Família: adolescentes de zonas Rural e Urbana. In. VALLE, TGM., org. **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 222 p. ISBN 978-85-98605-99-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf> Acesso: 26/05/2016.

FALCÃO, C. O Pragmatismo Estético e Social de John Dewey. **Revista Acadêmica**, Vol. 85, Nº1. 2013. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/ACADEMICA/index> Acesso: 22/07/16.

FARIAS, K. G; JESUS, B. C. B; JESUS, N. C. B. **Desafios e oportunidades da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Técnico em Recursos Humanos. SENAI, Rondonópolis. 2016.

FÁVERO, A. A. **Redescrição do mundo e educação**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

FERRAZ, Artemis R. F. **As pioneiras escolas modernas do SENAI e seus idealizadores**. In: 5º Seminário DOCOMOMO Brasil São Carlos | 27 a 30 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.docomomo.org.br/seminario%205%20pdfs/026R.pdf> Acesso: 02/02/2016.

FERREIRA, D. A. **A eficiência agrônômica da ureia revestida com polímero na adubação de milho**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. USP, 2012, Piracicaba, São Paulo.

FILHO, C. B; CORTELLA, M. S. **Ética do Cotidiano. Café Filosófico** – CPFL. Programa exibido em 24/08/2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_YnIPXKILU](https://www.youtube.com/watch?v=9_YnIPXKILU) Acesso: 10/11/2016

FILHO, C. B; POMPEU, J. **A filosofia explica as grandes questões da humanidade**. São Paulo: Casa do Saber, 2013.

GOMES, A.V.A. **O que podemos dizer sobre o PRONATEC?** Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. 2016. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016\\_9576\\_pronatec\\_ana-vaeska](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_9576_pronatec_ana-vaeska) Acesso: 15/02/2016.

GOOGLE MAPS. Disponível em: [www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps) Acesso: 18/11/2016

GUIMARÃES, J. S. Reconhecimento social: a experiência da participação juvenil na construção da identidade. Juventude.br. p. 13-22 **Centro de estudos e memória da juventude**. Ano 5. Nº 11. Dez/2011.

NETO, G. E; GUIMARÃES, J. L. B; ASSIS, M. A. **Educar pela sociologia: contribuições para a formação do cidadão**. 1. ed. 2. reimp. Belo horizonte /MG: RHJ, 2012.

GUSMÃO, C. A. **Educação técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio: a perda do caráter profissionalizante?** 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional, Faculdade de Educação da UNB, Universidade de Brasília, 2016.

HANSEL, T. D. **A Empregabilidade de pessoas com deficiências: possibilidades e limitações**. 2009. Disponível em: [http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971tania\\_dubou.pdf](http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971tania_dubou.pdf): Acesso 10/11/16

HENNING, L. M. P.. Notas sobre a experiência qualitativa em Dewey. **Filosofia e Educação** [rfe] – volume 7, número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro de 2015 – ISSN 1984-9605 – p. 47-74. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/7104> Acesso: 26/07/2016.

**IBGE.** Disponível em:

[http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=510760&search=mato-grosso%7Cronopolis%7Cinphographics:-history&lang=\\_ES](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=510760&search=mato-grosso%7Cronopolis%7Cinphographics:-history&lang=_ES) Acesso: 05/11/16

LOVISOLO, H. R; BORGES, C. N. F; MUNIZ, I. B. Competição e Cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/973/815> Acesso: 11/11/2016

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso: 26/05/2016

MEGA, J. F; ANDRADE, C. J; Neves, E. A Produção da Cerveja no Brasil. **Revista CITINO**. ISSN 2238-2461. Vol. 1, No. 1, outubro-dezembro 2011.

**Microdestilaria de etanol.** SENAI AL. Disponível em:

<http://www.al.senai.br/servicos/planta-didatica-microdestilaria-de-etanol> Acesso: 07/11/16

MOREIRA, D. A. **Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, M. R. **Orientação profissional para jovens de baixa renda**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NUTROESTE. **Utilização da ureia na alimentação de bovinos**. Disponível em: [www.nutroeste.com.br/artigos/utilizacao-da-ureia-na-alimentacao-de-bovinos/](http://www.nutroeste.com.br/artigos/utilizacao-da-ureia-na-alimentacao-de-bovinos/) Acesso: 06/12/16.

OLIVEIRA, S. R; PICCININI, V. C. Mercado De Trabalho: Múltiplos (Des)Entendimentos. **Revista de Administração Pública (RAP)** — Rio De Janeiro 45(5):1517-538, Set./Out. 2011 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122011000500012> Acesso: 21/11/16

PALHACI, M. C. J. P. A Cultura do Imediatismo nas artes e nas técnicas de representação gráfica. **Poéticas Visuais**. Nº 1. Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.poeticasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2010/08/a-cultura-do-imediatismo-nas-artes-e-nas-tecnicas-de-representacao-grafica.pdf> Acesso: 27/05/2016

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

POGREBINSCHI, T. **Pragmatismo: Teoria Social e Política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

**Portal Brasil**. Cresce número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. 27/09/2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal> Acesso: 02/11/16.

**PRONATEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acesso: 14/11/16

RAMOS, L. da F. **O PRONATEC como política social de estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional.** 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

REVERDITO, R. S. et al. Competições Escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Rev. Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/1207/3617> Acesso: 08/11/16

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: [revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/26678/pdf](http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/26678/pdf) Acesso: 22/11/2016.

RICOEUR, P. **Teoria da significação: o discurso e o excesso de significação.** Trad. Artur Morão. Lisboa- Portugal: Edições 70, 1996.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey.** 2011. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação, São Paulo, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/ 1973).** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, M. D. S. Motivação na pesquisa acadêmica: uma opção metodológica. **Dialógica** – Revista eletrônica da Faced. V1. N6. 2009. Disponível em: [www.dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV1-N6.html](http://www.dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV1-N6.html) Acesso: 12/11/ 2016.

SANTOS, M. R. **Um plano de comunicação para atingir o público-alvo do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da UNB, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

SANTOS, M. C. dos; HENNING, L. M. P. Experiência e Natureza: Lições Deweyanas à Prática Docente na Escola Pública Brasileira. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 4, Número 1, 2012. Disponível em: [http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano4\\_01/2\\_santos\\_e\\_henning.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano4_01/2_santos_e_henning.pdf) Acesso: 01/05/16.

**SENAI Alagoas** Coloca uma Microdestilaria para funcionar durante Congresso ISSCT 2013. Portal do Agronegócio. Disponível em: <http://www.portaldoagronegocio.com.br/noticia/senai-alagoas-coloca-uma-microdestilaria-para-funcionar-durante-congresso-issct-2013-9473> Acesso em: 07/11/2016.

**SENAI.** Departamento Nacional. Metodologia SENAI de educação profissional. / SENAI. Departamento Nacional. – Brasília: SENAI/DN, 2013.

SODRÉ, M. Balança Comercial: Apesar de queda, Rondonópolis segue entre os 30 maiores exportadores do Brasil. **A Tribuna MT** digital. 26/10/ 2016 Disponível em:

<http://www.atribunamt.com.br/2016/10/apesar-de-queda-rondonopolis-segue-entre-os-30-maiores-exportadores-do-brasil/> 25/10/2016

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVISAN, M. D. **Lógica pragmática e educação:** experiência e linguagem em Dewey e Peirce. 2011. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia E Ciências, Marília, 2011.

TRINDADE, C. C. **Ética e educação em John Dewey:** o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** ROMÃO, José Eustáquio;  
RODRIGUES, Verone Lane (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa de campo desenvolvida por **PAULO CESAR FERNANDES DA ROSA JUNIOR**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagens, cultura e construção do conhecimento sob orientação do Professor Doutor **MARLON DANTAS TREVISAN**, a quem poderei contatar através do telefone: (XX) XXXXXXXX ou e-mail [marloneanela@uol.com.br](mailto:marloneanela@uol.com.br), quando julgar oportuno. Declaro também participar de entrevista semiestruturada, identificada através do pseudônimo de **XXXXX**. Concordo em participar por livre e espontânea vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais visa analisar as experiências dos egressos dos cursos técnicos atendidos pelo programa PRONATEC. O acesso às informações fornecidas por mim e a análise dos dados coletados se fará apenas pelo pesquisador e seu orientador. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como acesso ao resultado final da pesquisa.

Rondonópolis - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) testemunha (a): \_\_\_\_\_